



## Classroom inside writing activities from perspective of pre-service teacher

## Öğretmen adaylarının perspektifinden sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesi

Seyit Ateş<sup>1</sup>

### Abstract

Writing, which is defined as a statement of thoughts, emotions, and knowledge in a writing form, is an important skill used by any individual during lifelong. Due to this fact, writing skill have drawn more attention from educators and researchers and a number of empiric and theoretical researches have been conducted on how to acquire and develop this skill. Additionally, how this skill is transferred into classroom setting has an interest. The current research aimed to explore the writing practices in the classroom settings from the pre-service teachers' perspectives. This research employed qualitative case study method and the data was collected though the structured observations and semi-structured focus group interviews. The fourth-year pre-service teachers studying at elementary school classroom teaching and their experienced teachers in their student teaching experience schools constituted the research sample. The data was analyzed by using descriptive techniques. The overall findings of the research showed that there was a relative lack of the practice used for developing writing skills in the classroom setting. While the grade level changed, the practices for writing di not differentiated. Based on the research findings, the recommendations were given.

**Keywords:** Writing skill; teacher practices; classroom observations.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

### Özet

Zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlanan yazma bireyin hayatı boyunca kullanacağı önemli bir beceridir. Bu nedenle yazma her zaman eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgi odağı olmuş, bu becerinin kazanımı ve geliştirilmesiyle ilgili kuramsal ve uygulama temelli çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sınıflara nasıl yansıdığı ise merak konusudur. Bu araştırmada öğretmen adaylarının perspektifinden sınıfta gerçekleştirilen yazma çalışmalarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş olup veriler yapılandırılmış katılımlı olmayan gözlemler ve katılımcılarla yapılan odak grup görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Sınıf öğretmenliği eğitimi son sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin staja gittikleri okullardaki öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırmadan çıkarılan en genel sonuç ilkökul sınıflarında yazmanın geliştirilmesine yönelik uygulamaların yetersiz olduğu yönündedir. Sınıf düzeyinin değişmesine rağmen yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında sınıflarda yapılan çalışmalar farklılaşmamaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yazma becerisi; öğretmen uygulamaları; sınıf gözlemleri.

<sup>1</sup> Associate Professor, Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Elementary Education, [seyitates@gmail.com](mailto:seyitates@gmail.com)

## Giriş

Okul öncesi dönemlerden yetişkinlik dönemlerine kadar bireylerin iyi bir yazma becerisine sahip olması için etkili ve güzel yazı öğretimi her zaman eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Bireyin hayatı boyunca kullanacağı önemli bir beceri olması nedeniyle gerek yazma becerisinin kazanımı gerekse geliştirilmesi üzerine ulusal ve uluslararası alan yazında yazma ve öğretimiyle ilgili farklı boyutlara yönelik çok sayıda kuramsal ve uygulama temelli araştırma yapılmıştır. Yazmanın kazanım boyutundan geliştirilmesine, yazma ve öğretimi sürecinde karşılaşılan problemlerin tespitinden bu güçlüklerin giderilmesine ve iyileştirilmesine hatta değerlendirilmesine kadar yazmanın bilişsel ve duyuşsal süreçlerini içerecek şekilde hemen her boyuta ve hedef kitleye yönelik çalışmalar söz konusudur. Bu çalışmalar yazma eğitiminin nasıl yapılması, izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğine yönelik önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Zamanla araştırmaların sayısı o kadar artmıştır ki artık bu alandaki araştırmaların ortaya koyduğu birikimin sistematik olarak incelenmesine dayalı araştırmalara (örn., Graham, McKeown, Kiuvara ve Harris, 2012; Göksu, 2016; Morgan ve Pytash, 2014; Tok ve Potur, 2015; Uyar, 2016) ihtiyaç duyulur hale gelmiştir. Hem yapılan araştırma sonuçlarının bir bütün olarak değerlendirilmesi ve daha sağlıklı genellemelere ulaşılabilmesi hem de araştırma yapılması gereken alanları işaret etmesi açısından bu tür çalışmaların önemli bir yeri bulunmaktadır. Yazma alanıyla ilgili literatürdeki çalışmaları sentezlemeye yönelik ulaşılan çalışmalarda yazma çalışmalarının sınıflarda nasıl gerçekleştirildiği hususunun yer almaması önemli bir eksiklik olarak kendini göstermekte ve bu durum çalışılması gereken alanların başında gelmektedir. Çünkü söz konusu araştırmaların ortaya koyduğu bu birikimin sınıflara/eğitime ne ölçüde ve nasıl yansıdığı dikkate alınmaz ise ne kadar bilimsel çalışma yapılırsa yapılsın bu birikim bilimsel çöplük olmaktan öteye gidemez.

Yazmada hazırlanış, okul öncesi eğitim, ailevi ve çevresel faktörlerle cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerin yazma becerisiyle ilişkisi, yazmanın kazanımı ve geliştirilmesi sürecinde yaşanan sorunlar, yine bu süreçte etkili olabilecek strateji kullanımı, izleme ve değerlendirme gibi bilişsel ve üstbilişsel becerilerle, yazma kaygısı, yazma motivasyonu, yazma tutukluğu ve tutum gibi duyuşsal beceriler yazma araştırmalarında ele alınan değişkenler arasındadır. Bütün bunlar yazma becerisinin pek çok değişkenin etkili olduğu karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Yazı, dolayısıyla yazma becerisi öğrencilerin eğitim kariyerleri süresince düşüncelerini ifade edecekleri, kaydedecekleri ve dönüştürebilecekleri en önemli iletişim araçlarından biridir (Dennis ve Swinthe, 2001; Hamstra-Bletz ve Blöte, 1993; Tseng ve Cermak, 1993). Dolayısıyla yazma becerilerini kazanmak ve geliştirmek öğrencilerden ne denli çaba ve özveri gerektiriyorsa (Graham, Harris ve Mason, 2008) öğretmen ve araştırmacıların da o ölçüde araştırma, uygulama ve değerlendirme süreçlerini geliştirmesini gerektirmektedir. İlköğretim öğrencilerinin okuldaki zamanlarının yaklaşık yarısını yazma ile ilgili görevlerde geçirmeleri (Amundson ve Weil, 1996; McHale ve Cermak, 1992; Tseng ve Chow, 2000) bu becerinin önemini daha artırmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin yazı eğitimine ayırdıkları zamanın niteliğinin, miktarının ve öğretim sürecine yönelik istekli oluşlarının, yeterliklerinin ve yazma öğretimi sürecine yönelik yapmış oldukları formal hazırlığın çocuğun yazı gelişim sürecini etkilediğine yönelik araştırmalar söz konusudur (Duran, 2009; Graham, Berninger, Abbott, Abbott ve Whitaker, 1997; Graham ve Harris, 2000; Graham, Harris ve Fink, 2000; Graham, Harris ve Mason, 2008; Graham, Harris, MacArthur ve Fink-Chorzempa, 2003; Graham ve Weintraub, 1996; Graham, Weintraub ve Berninger, 2001; Yıldız, Yıldırım, Ateş, 2009).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren bitişik eğik yazı ile öğretime başlanması özellikle yazının kazanım boyutuna yönelik araştırmaların artmasına neden olmuştur (Arslan, 2012; Arslan ve Ilgın, 2010; Ateş, Yıldırım ve Yıldız, 2010; Aytan, Güney ve Gün, 2010; Bayraktar, 2006; Beyazıt, 2007; Coşkun ve Coşkun, 2012; Çetinkaya, Özdemir ve Özdemir, 2007; Duran, 2011; Duran ve Akyol, 2010; Erdoğan, 2012; Kadioğlu, 2012; Kuzu ve Ersöz, 2006; Kırmızı ve Kasap, 2013; Şahin, 2012; Turan ve Akpınar, 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010; Yıldız ve Ateş, 2010; Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009). Kazanım boyutuyla kıyaslandığında farklı yaş gruplarını hedef alan, yazının gelişim boyutuna yönelik çok fazla araştırmaya rastlanmamakta ve yazma güçlükleriyle ilgili çalışmalar da sınırlı sayıda

bulunmaktadır (akt. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014). Yazmayı kazanım ve geliştirme olmak üzere iki boyutlu bir süreç olarak nitelendiren araştırmacılar (Akyol, 2011; Ateş vd., 2014; Berninger ve Graham, 1998; Coşkun, 2007; Edwards, 2003; Graham ve Weintraub, 1996) gelişim boyutuna yönelik yüksek seviyeli düşünme süreçlerinin işe koşulması gerektiğini, yazının kazanım boyutuna yönelik yaşanan güçlüklerin metin oluşturma gibi yüksek düzey süreçler gerektiren çalışmaları olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmektedir. Bu durum Graham (2009/2010) tarafından yazmada otomatiklik süreci olarak ifade edilmekte ve okumadaki otomatiklik sürecine benzetilmektedir. Okumada anlam kurmak için kelime tanımanın nasıl otomatik olarak gerçekleştirilmesi gerekiyorsa, yazarken fikir üretimi ve yazının organizasyonel yapısıyla ilgilenebilmek için de yazının mekanik boyutuna yönelik beceriler konusunda öğrencinin otomatiklik kazanmış olması gerekmektedir. Yazının hızlı, okunaklı ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi akademik başarının ve yazılı iletişim becerisinin gelişimi açısından önemli görülürken (Lam, Au, Leung ve Li-Tsang, 2011; Li-Tsang, Au, Chan, Chan, Lau, Lo ve Leung, 2011); metin üretmede güçlük yaşayan öğrencilerin genellikle dikkatlerini neye odaklayacakları konusunda sıkıntı yaşadıkları (Graham ve Weintraub, 1996); bu durumun da oluşturulacak metnin içeriğini ve uzunluğunu olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Jones ve Christensen, 1999; Medwell ve Wray, 2007; Tucha, Tucha ve Lange, 2008). Yazma güçlüğü olan öğrencilerse böyle bir durumda sadece akademik değil duygusal yönden de olumsuz olarak etkilenebilmektedirler (Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer, 1998; Jones ve Christensen, 1999). Ödevleri yarıda bırakma, mümkün olduğunca az kelime ile yazılarını tamamlama, başarısızlık ve hayal kırıklığı nedeniyle özyeterlilik algısının düşmesi ve yazma işlerinden kaçınma (Jones ve Christensen, 1999; Tseng ve Cermak, 1993; Cahill, 2009) yazmada sorunu olan öğrencilerin yaşadıkları problemlerden bazılarıdır. Yazının kazanım ve geliştirme boyutuna yönelik tartışılan bu hususlar hangi dönemlerde nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği konusunu gündeme getirmektedir. Yıldız ve Ateş (2010) bu konuda dikkat edilmesi gereken noktanın yazı öğretiminde bu iki boyutun birbirine göre önceliği ya da sonralığından ziyade okul yıllarının hangi dönemlerinde hangisinin öğretilmesine daha fazla zaman ayrılması gerektiği konusu olduğuna işaret etmektedirler. Sınıflarda bu anlamda neler olduğu sorusunun araştırmalarda yeterince ele alındığını söylemek güçtür. Gerek sentezlemeye yönelik araştırmalarda gerekse münferit olarak gerçekleştirilen literatür taramasında bu alana yönelik yapılan çalışmaların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Daha önce de ifade edildiği üzere yazma alanındaki araştırmaların sentezine yönelik üç çalışmaya ulaşılabilmektedir. Uyar (2016) 1990-2015 yılları arasında Türkiye’de yapılmış lisans üstü tezleri incelemiş, yaptığı analiz sonrasında sonuçları dört tema altında toplamıştır. Bunlar yazılı anlatımın içeriğini zenginleştirmeye yönelik ön uygulamalar, niteliği arttırmaya yönelik öğretimsel müdahaleler, ölçme değerlendirme çalışmalarının yazılı anlatıma katkısı ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımıdır. Ön uygulamaya yönelik araştırmalardan elde edilen sonuçlar başarılı bir yazılı anlatım için konuyla ilgili ön bilgilerin yazma ortamına getirilmesinin ya da yazma öncesi hazırlık çalışmalarının oldukça önemli olduğunu; yazma sürecine ve metnin bileşenlerine yoğunlaşan öğretimsel uygulamaya dayalı çalışmalar da yazma becerisinin gelişiminin ciddi, planlı ve programlı bir öğretimsel çabayı gerektirdiğini göstermiştir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarına odaklanan ve ölçme değerlendirmeyi yazma sürecinin bir parçası olarak gören çalışma sonuçları sürece yönelik geribildirim kaynakları çeşitlendikçe ve öğrencilerin hangi ölçütlere göre değerlendirildiklerini bildiklerinde öğretimin daha etkili olduğu yönünde sonuçlar ortaya koyarken; son olarak teknolojinin kullanımı üzerine fazla sayıda araştırma bulunmamakla birlikte var olan çalışmalardan elde edilen sonuç ilerleyen yıllarda yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde teknolojiden çok daha etkin faydalanılabileceği yönündedir. Uyar’ın yaptığı değerlendirmede yazının kazanım boyutuna yönelik çalışmalar, tarama niteliğindeki çalışmalar, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin yer aldığı çalışmalar ve yazmayı bir araç olarak kullanan çalışmalar kapsam dışında bırakılmış, sadece yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar incelenmiştir. Deneysel desendeki araştırmalarla eylem araştırmalarının inceleme konusu yapılması sınıflarda öğretimin nasıl olması ya da geliştirilmesi gerektiğine yönelik araştırmalardan elde edilen birikimi bütün olarak sunması

açısından önemli olmakla birlikte son çeyrek yüzyılda sınıflarda yazma becerilerinin nasıl olduğu ya da araştırma sonuçlarının sınıflara yansıyor yansımıyor sorusunu akla getirmektedir.

Tok ve Potur (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma ise, yapılan bu çalışma için önemli ve farklı gerekçeler koymaktadır. Yazma eğilimi konusunda 2010-2014 yılları arasında yapılan 126'sı yüksek lisans, 38'i doktora olmak üzere 164 tezle ulusal ve uluslararası bilimsel dergilerde yayınlanan 127 makaleyi hedef kitle, ilişkili olduğu alan, kullanılan yöntem ve yazma eğilimleri bakımından değerlendiren Tok ve Potur (2015), araştırmalarda en fazla orta okul öğrencilerinin hedef alındığını, yazmanın daha çok okuma alanı ile ilişkilendirilerek çalışıldığını, nicel araştırmaların nitel araştırmalardan daha çok tercih edildiğini, tarama ve deneysel çalışmaların ön planda olduğunu, araştırmacı eğilimlerinin daha çok yazma yöntemleri ve farklı türlerde metin yazma konularında olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde, sınıflarda neler olduğu konusunun araştırmacıların eğilimleri arasında yer almadığı görülmektedir. Öte yandan sonuçlara dayalı olarak gerçekleştirilen tartışmada bu konuya değinilmemiş olması önemli bir eksiklik olarak kendini hissettirmektedir.

Son olarak Göksu (2016) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında yazma ile ilgili tez ve makaleler amaçları, ele alınan konular, çalışmaların hangi yöntemlerle gerçekleştirildikleri, hedef kitleleri, veri toplama teknikleri ve ortaya koydukları bulgular açısından analiz edilmiştir. Diğer çalışmaların sonuçlarına benzer şekilde bu analiz sonucunda da yazma alanındaki çalışmaların sınıflara nasıl yansıdığına ilişkin bulgular söz konusu değildir. Ancak diğer çalışmalardan farklı olarak Göksu çalışmasında araştırmaların sınıflara nasıl yansıdığına ilişkin çalışmalara ihtiyaç olduğunu işaret etmiştir.

Öte yandan okuma ve yazma ile ilgili araştırmaların tarihi gelişimi açısından incelendiği uluslararası araştırmalarda (Nystrand, 2006; Pearson, 2009) dönemler itibariyle okuma ve yazma eğitiminin davranışçı yaklaşım, bilgiyi işleme kuramı ve sosyo-kültürel öğrenme kuramı gibi çeşitli yaklaşımlara göre nasıl şekillendiği, dönemin özelliklerini yansıtan çalışmaların okuma ve yazma eğitimiyle ilgili birikime neler kattığı üzerinde durulmuştur. Örneğin okuma eğitimiyle ilgili olarak Pearson (2009), üç dönemde ele aldığı tarihi sürecin davranışçı yaklaşımın etkisi altında olduğu 1975 öncesi dönemlerden başlayarak 2000'li yıllara nasıl bir değişim gösterdiğini detaylıca anlatmıştır. Bu süreç içerisinde Durkin'in (1978-79) sınıflarda okuma eğitimi adına neler olup bittiğine yönelik gözleme dayalı çalışmalarının bir dönüm noktası olduğu görülmektedir. Çünkü bu çalışmalar sınıflarda anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğunu göstermiş ve araştırmacıların dikkatini bu konuya çekmiştir. Benzer şekilde Nystrand (2006) tarafından tarihi ve kültürel bağlamda yazma araştırmalarının incelendiği çalışmada da yazma eğitimiyle ilişkin süreç, kuramlar ve bu kuramlar bağlamında ortaya çıkan araştırmaların katkıları açısından irdelenmiştir. 1970'li yılların okumadaki gibi yazma eğitimi açısından da dönüm noktası olduğu görülmekte, çalışmada kuramların ve araştırmaların etkisine bağlı olarak hem okul içi hem de okul dışı yazma ortamlarından söz edilmektedir. Gerek okuma gerekse de yazma eğitimiye yönelik tarihi süreci anlatan bu araştırmalar, söz konusu alanlara yönelik çalışmaların sınıflara nasıl yansıdığı konusuna değinmeleri açısından önem arz etmektedirler.

Türkiye'de okuma ve yazma eğitimi açısından doğrudan sınıfa yönelen çalışmalara ilişkin alan yazın tarandığında hem okuma hem de yazma eğitimi açısından çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu söylemek mümkündür. Okuma eğitiminde anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıflarda neler olduğu sorusunun Ateş (2011) tarafından çalışma konusu edildiği görülmektedir. Yazma eğitimi adına ulaşılabilen gözleme yönelik çalışmalarda Bay (2010) ve Duran (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalardır. Çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerini hedef kitle olarak belirleyen Bay (2010), 144 öğrencinin okuma yazma öğrenme sürecini izlemiş, öğrencilerin bu süreçteki hatalarını tespit etmiş ve giderilmesine yönelik öneriler geliştirmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma öğrenme sürecini gözlemek için, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "İlk Okuma-yazma Öğrenme Sürecini Değerlendirme Formu"ndan yararlanılmıştır. Gözlem formunda hem okuma hem de yazma becerilerine yönelik maddeler yer almaktadır. Elde edilen veriler öğrencilerin okuma yazma



becerilerindeki gelişimlerine ilişkin önemli bulgular sağlasa da, birinci sınıf düzeyinde yazma eğitiminin nasıl yapıldığına ilişkin detaylı sonuçlar ortaya koymamaktadır. Duran (2009) ise okul öncesi dönemde yazıya hazırlık dersi alan öğrencilerle böyle bir eğitim almayan öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini izlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deneme modelinde gerçekleştirilen çalışmada veriler görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplanmış; gözlemler özellikle yazıya hazırlık eğitimi ve birinci sınıfta serbest yazma dönemine geçişe kadar olan süreçlerde yoğunlaşmıştır. Temel yazma becerilerini kazanma açısından deney grubunun kontrol grubundan daha iyi olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin bu süreçte çeşitli sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Yazma eğitiminde süreci izlemeye yönelik ulaşılabilen her iki çalışmanın da yazmanın kazanım boyutuna yönelik olduğu, kazanım sonrası yazma becerilerini geliştirmeye yönelik gözleme dayalı çalışmalarına yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma alanındaki araştırmaların temel çıkış noktası sınıflar olmasa da bu araştırmaların sonuçlarının uygulama sahasına diğer bir ifade ile sınıflara yansması beklenmekte ve yazma eğitime ilişkin geniş bir literatür bulunmaktadır. Dolayısıyla her ne şekilde olursa olsun yazma eğitime ilişkin elde edilen bu birikim çerçevesinde sınıflarda yazma çalışmalarının nasıl gerçekleştirildiğine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Söz konusu çalışma böyle bir ihtiyaçtan kaynaklanmış olup üniversitede aldıkları eğitim sonrası öğretmen adaylarının bakış açılarıyla öğretmenlerin yazma öğretimine yönelik uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2009) önemli bir öğrenme alanı olan yazmanın bilgidен çok beceri gerektirdiği ve bu becerilerin uygulama ile kazanıldığı ifade edilmektedir. Bu çerçevede araştırmada öğretmenlerin yazma öğretimi ile ilgili süreci nasıl yönlendirdikleri, bilimsel çalışmalara göre hazırlandığı ifade edilen programın ve literatür bilgilerinin sınıflara ne ölçüde yansıdığı öğretmen adaylarının perspektifinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın temel problemi "Sınıflarda yazma çalışmaları nasıl gerçekleştirilmektedir?" sorusudur.

## Yöntem

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının gözünden sınıf öğretmenlerinin ne tür yazma çalışmaları/etkinlikleri yaptıklarını ve gözlenen yazma çalışmalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda müdahaleci olmayan bir yaklaşımla sınıf öğretmenlerinin yazma eğitime/öğretime yönelik uygulamaları betimlenmiştir. Creswell'e (2003) göre nitel araştırma, yorumlamaya dayalı bir araştırma türüdür. Araştırmacı çalışma ortamını, katılımcıları, veri analiz sürecini ve çalışmanın sonuçlarını ayrıntılarıyla birlikte betimleyerek ortaya koyar. Nitel araştırmalar belirli bir birey, grup, durum veya problem hakkında derinlemesine bir resim çizerler (Fraenkel ve Wallen, 1996). Araştırmada veriler yapılandırılmış katılımlı olmayan gözlemler ve katılımcılarla yapılan odak grup görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

## Katılımcılar

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği eğitimi son sınıf öğrencileri ile dolaylı olarak bu öğrencilerin staja gittikleri okullardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemede nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan amaçlı örneklemelerden ölçüt örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem tekniklerinden faydalanılmıştır. Öncelikle öğretmen adayları içerisinde araştırmanın ilk çalışma grubu oluşturulmuştur. Buna göre adayların İlkokuma Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini almış olmaları birer ölçüt olarak kabul edilmiştir. Sınıfta gerçekleştirilecek olan yazma çalışmalarının araştırmanın amacı doğrultusunda daha detaylı ve doğru bir şekilde gözlenmesinde bu derslerin alınmış olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İlkokuma Yazma Öğretimi ve Türkçe Öğretimi derslerinin özellikle yazma becerileri açısından, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin ise gözlem becerileri açısından öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyim kazanmalarına katkı sağlayacağı varsayımı bu ölçütlerin

benimsenmesinde etkili olmuştur. Çalışma grubundaki öğretmen adayları araştırmacının dersine girdiği öğrenciler olup İlkokuma Yazma ve Türkçe Öğretimi derslerinde sınıftaki okuma ve yazma çalışmaları ile gözlem hakkında eğitim almışlardır. Derslerde işlenen konulara ilişkin okullarda gözlemler yapılmış ve bunlar sınıfta paylaşılmıştır. Okullarda gözlem yapmadan önce öğretmen adaylarına gözlem hakkında bilgi verilmiş, örnek video kayıtları üzerinde gözlemler yaptırılarak sonuçlar üzerinde sözlü paylaşımlarda bulunulmuştur. Bu süreçte özellikle alınan betimleyici notların uygunluğu tartışılmış, izlenen örnek video kaydında bulunmayan bazı yazma çalışmalarının sınıflarda nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik örnek canlandırmalar yapılmış ve bunların nasıl kaydedileceğine yönelik görüşler paylaşılmıştır. Daha sonra öğretmen adayları gerçek sınıf ortamlarında yaptıkları gözlemleri ders konusuyla ilişkilendirerek sınıfta paylaşmışlardır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2016 bahar dönemi itibarıyla öğretmen adayları en az iki farklı okulda üç farklı öğretmeni gözleme imkanı bulmuşlardır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bir kısmı araştırmacının öğretmenlik uygulaması dersinde de danışmanlığını yaptığı öğrencilerdir. Öğretmen adaylarının gözlem yaptıkları sınıflarda sınıfın doğal bir üyesi olarak kabul edilmeleri, öğretmen ve öğrencilerle uzun süre etkileşim içerisinde bulunmaları bu yaklaşımın tercih edilmesinde etkili olmuştur. Araştırmanın diğer çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem tekniğinden faydalanılmış, öğretmen adaylarının staja gittikleri okullardaki öğretmenler araştırmanın doğal katılımcıları olmuşlardır. Bu şekilde katılımcıların süreci doğal olarak algılamaları, gözlemden dolayı davranış veya tepki değişikliğine başvurmamaları diğer bir ifade ile Hawthorne etkisinin ortaya çıkmaması amaçlanmıştır. Bilindiği üzere bu tarz veri toplama süreçlerinde katılımcılar kendi doğal süreçlerinin dışına çıkabilirler. Bu da çalışmadan elde edilen verilerin güvenilirliğini azaltabilir (Combs ve Smith, 2003; Fernald, Coombs, DeAlleau, West ve Parnes, 2012.). Çalışmaya 2016 bahar yarı yılı itibarıyla 6 farklı ilkokuldan toplam 52 öğretmen adayı ve 26 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ikişer ders saatlik uygulamaları araştırmanın amacı doğrultusunda 52 öğretmen adayı tarafından gözlenmiş ve sonrasında birinci sınıfı gözleyen 8, ikinci sınıfı gözleyen 3, üçüncü sınıfı gözleyenlerden 3 ve dördüncü sınıfı gözleyenlerden 4 olmak üzere toplam 18 öğretmen adayı ile odak grup görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okullara, katılımcılara ve gözlem tarihi ve süresine yönelik betimsel bilgiler

Okul	Sınıf	Gözlem tarihi	Süre (dk.)	Görüşme yapılan katılımcıların gözlediği sınıflar
GMP	4	16 Mayıs-23 Mayıs	80	3-4-4
GMP	4	18 Nisan	80	2-1-4
GMP	4	21 Mart	80	-----
ATA	4	23 Şubat	80	1-3-4
ATA	4	20 Nisan	80	2-1-4
ATA	4	30 Mart – 27 Nisan	80	-----
GMP	3	15-22 Nisan	80	4-1-3
GMP	3	28 Mart	80	-----
SRR	3	7 Mart	80	2-1-3
SRR	3	18 Nisan-25 Nisan	80	-----
DEB	3	9 Mayıs	80	1-3-3
SRR	2	23 Mayıs	80	4-1-2
SRR	2	25 Mart	80	1-1-2
SRR	2	13-20 Nisan	80	1-3-2
DEB	1	14 Mart	80	-----
DEB	1	24 Mart	80	3-4-1
DEB	1	14 Nisan	80	3-2-1
DEB	1	21 Mart	80	3-1-1

DEB	1	16 Mayıs	80	-----
MEH	1	24 Mart – 7 Nisan	80	4-4-1
RFA	1	14 Mart	80	1-4-1
SRR	1	9 Mayıs	80	-----
SRR	1	16 Mayıs	80	4-3-1
SRR	1	13 Mayıs	80	1-3-1
GMP	1	24 Mart	80	4-1-1
GMP	1	11 Mart	80	-----
Toplam	26		2000	18

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunlukla birinci sınıfları gözlemledikleri, bunu dördüncü sınıfları gözleyenlerin takip ettiği görülmektedir. Deneyimlerimize ve katılımcılarla yapılan görüşmelere dayanarak bu dağılımın büyük ölçüde öğretmen adaylarının taleplerine ya da danışmanlarının isteklerine göre şekillendiğini söylemek mümkündür. İlkokullarda öncelikle birinci sınıflarla son sınıflar gözlenmek istenmekte, ancak okul yönetiminin tercihinine bağlı olarak ara sınıflara yönlendirmeler de olabilmektedir.

### Veri Toplama Süreci

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Gözlem formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm gözlem yapılan okul, sınıf düzeyi, öğrenci sayısı, gözlem tarihi ve saati, gözlemin yapıldığı ders gibi bilgileri almaya yönelik maddeleri, ikinci bölüm öğretmenin yazma çalışmalarıyla (dikte, bakarak yazma, özet yazma, hikaye yazma, bilgi verici metin yazma, mektup yazma, serbest yazma, etkinlik tamamlama, paragraf yazma, anı yazma vb.) ilgili maddeleri içermekte olup, üçüncü bölüm gözlenen yazma çalışmalarının nasıl yapıldığıyla ilgili detaylı betimlemeler yapılacak şekilde tasarlanmıştır. Formun son bölümünde gözlemcilerden gözlenen yazma çalışmaları öncesinde, yazma çalışmaları sırasında ve sonrasında yapılanları ayrıntılı olarak açıklamaları beklenmektedir. Gözlem formunun oluşturulmasında ilgili literatür (örn., Ateş, 2011; Durkin, 1978-79; Kotula, Aguilar ve Tivnan, 2014; Ness, 2006) taranmış, programda yazma ile ilgili kazanımlar incelenmiş (MEB, 2009), ayrıca gerek gözlem konusunda gerekse yazma eğitimi konusunda uzman olan akademisyenlerden görüş alınmıştır. Geliştirilen form önce örnek kayıtlar üzerinde, sonra da gerçek sınıf ortamında deneyerek formun kullanışlılığı ve amaca hizmet ederliği test edilmiş ve gözlem formuna son şekli verilmiştir. Katılımcı grubu oluşturan öğretmen adayları ile 2015-2016 bahar yarıyılı başında toplantılar yapılarak çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, daha önce deneyim sahibi oldukları gözlem formları kendilerine verilerek sınıfta gerçekleştirilen yazma çalışmalarını iki ders saati gözlemlemeleri istenmiştir. Bu süreçte katılımcılara gözlemci olarak rolleri, gözlem sürecine nasıl başlayacakları, gözlem formunu nasıl kullanacakları, yazma çalışmalarına ilişkin nasıl detaylı notlar alacakları, neleri gözlemleyecekleri, neleri dışarıda bırakacakları, gözlemler sırasında ders sürecine herhangi bir müdahalede bulunmamaları ve rahatsız edici davranışlardan uzak durmaları gerektiği konularında tekrar hatırlatmada bulunulmuş, varsa soruları cevaplanmıştır.

Görüşme formu gözlem formunda yer alan sorular esas alınarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda katılımcılara öncelikle üç dönem boyunca farklı sınıflarda ne tür yazma çalışmaları gözledikleri sorulmuş, sonrasında ise öğretmenlerin bunları nasıl gerçekleştirdikleri yani yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında neler yaptıkları, öğretmenlerin bu süreçteki rolleri, yazma becerilerinin geliştirilmesine ve değerlendirilmesine yönelik ne tür çalışmalar yaptıkları, öğrencilerin yazılarına ve yazma süreçlerine yönelik nasıl dönütler verdikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların bir öğretmen adayı olarak yazma öğretimine yönelik çalışmaların/uygulamaların etkililiği ve teorik/araştırma bilgilerin(in) sınıflara ne ölçüde yansıdığı konusundaki görüşleri alınmıştır. Katılımcılardan soruları sadece gözlem yaptıkları dersleri değil genel olarak okul deneyimi

ve öğretmenlik uygulaması kapsamında yapılan tüm gözlemleri dikkate alarak cevaplamaları istenmiştir.

### ***Araştırmanın Etik İçeriği ve Araştırmacının Bakış Açısı***

Araştırma sürecinin, araştırmacının kişisel yargıları doğrultusunda yönlendirilmemesine dikkat edilmiştir. Yapılan toplantılarda gözlemciler sınıf içi uygulamalara kesinlikle müdahale etmemeleri ve rahatsız edici davranışlar sergilememeleri konusunda uyarılmıştır. Araştırmada öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerini deşifre edici herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Araştırmacının danışmanlığını yaptığı öğretmen adaylarından okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında her dönem okuma eğitimi, yazma eğitimi, sınıf yönetimi, dezavantajlı öğrenciler vb. konularda gözlem yapmalarını ve dosyalarına eklemelerini istemeleri öğretmen adayları ve öğretmenler için yapılan çalışmaları bir rutin haline getirmiştir.

Araştırmacının yazma alanındaki çalışmaları ve deneyimleri yazma eğitiminin okumaya nazaran ihmal edilmiş bir alan olduğunu düşündürmektedir. Yapılan çalışmalar ve informal gözlemler ilkökul yıllarından üniversite, hatta lisansüstü eğitim kademelerine kadar öğrencilerin yazma sürecinde ciddi problemler yaşadıklarını göstermektedir. Okul hayatının büyük çoğunluğunu yazma ile ilgili işlerde geçiren bireylerin karşılaştığı bu durum sınıflarda yazma eğitimi adına neler yapıldığı sorusunu akla getirmektedir. Araştırmacı okullarda yazma eğitiminin sadece okuma yazmanın öğretilmesi süreciyle sınırlı kaldığı ve yazma eğitimi olmaksızın yazma becerilerinin geliştirilemeyeceği düşüncesindedir. İlk yazmanın öğretildiği ve kademeli olarak bu eğitimin devam etmesi gereken ilkökul yılları bu araştırma ile mercek altına alınmış, araştırmacının yukarıda ifade edilen bakış açısı araştırmanın geneline hâkim olmuş ve araştırmanın raporlaştırma sürecini yönlendirmiştir.

### **Kayıt ve Analiz Süreci**

Sınıfta gerçekleştirilen yazma çalışmaları gözlemciler tarafından gözlem formlarına kaydedilmiş ve gözlenen çalışmalara ilişkin form üzerinde detaylı betimlemelere yer verilmiştir. Sonraki aşamada alınan tüm kayıtlar gözden geçirilmiş, aynı sınıfta farklı kişiler tarafından gerçekleştirilen gözlemlerin bir biri ile tutarlığı incelendikten sonra veriler analiz sürecine sokulmuştur. Öncelikle gözlem formlarından sınıfta gözlenen yazma çalışmaları tespit edilmiş, sonrasında ise katılımcıların gözlenen yazma çalışmalarıyla ilgili yazma öncesine, yazma sırasına ve yazma sonrasında yönelik aldıkları notlar değerlendirilmiştir. Toplamda 33 öğretmenin ikişer ders saatlik süreci öğretmen adayları tarafından gözlenmiş, sadece tek bir katılımcı tarafından yapılan ve birbiri ile tutarsızlık gösteren gözlemler veri analiz kümesinden çıkartılarak 26 öğretmenin sınıfına ait gözlem formları analiz edilmiştir. Veri analiz sürecinde öncelikle katılımcıların gözlenen öğretim zamanı içerisinde ne tür yazma çalışmalarına yer verdikleri, sonrasında ise bunları nasıl gerçekleştirdikleri soruları altında çözümlemeler yapılmıştır.

Öğretmen adaylarıyla öğretim sürecine yönelik görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla da öncelikle kayıt altına alınan görüşme süreci kelime kelime kağıda aktarılmış, ve gözlem verilerine benzer şekilde araştırma soruları esas alınarak betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamak amacıyla gerek yapılan gözlemlerden gerekse görüşmelerden doğrudan aktarımlara yer verilmiştir. Gözlem ve görüşme formları araştırmacının yanı sıra bir başka uzman tarafından da çözümlenmiş, sonrasında sonuçlar birlikte değerlendirilerek görüş ayrılığı olup olmadığı tespit edilmiştir. Gözlemcilerin uyum sağladığı sınıflardaki gözlemlerin değerlendirmeye alınması çözümlemeyi gerçekleştiren değerlendiriciler arasındaki uyumun da artmasına neden olmuş, dolayısıyla değerlendiriciler arasında sonucu etkileyebilecek bir görüş ayrılığı gözlenmemiştir.



## Bulgular

Araştırmada gözlem verilerinden ve görüşmelerden elde edilen bulgular sınıf düzeyleri dikkate alınarak araştırma soruları altında ifade edilmiştir. Araştırmada birinci sınıf düzeyine yönelik bulgular diğer sınıflara ilişkin bulgulardan ayrı olarak sunulmuştur. Bunda gözlemlerin ağırlıklı olarak birinci sınıflarda yapılmış olması ve birinci sınıf düzeyinin diğer sınıf düzeylerine göre ağırlıklı olarak yazının kazanılması süreciyle ilgili olması etkili olmuştur. Buna göre birinci sınıf düzeyine yönelik gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular önce ayrı ayrı sunulmuş sonra elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirilmiştir.

*Tablo 2. Birinci sınıflarda gözlenen yazma çalışmaları*

Okul	Yazma çalışmaları	Yazma öncesi	Yazma süreci	Yazma sonrası
DEB	Bakarak yazma Metin oluşturma	Fiziksel hazırlık Yönerge	Tahtaya yazma-deftere geçirme Tahtaya yazma-deftere geçirme	Oku(t)ma Oku(t)ma
DEB	Bakarak yazma (şiiir) Dikte çalışması	Yönerge Okuma	Yazma işlemi Yazma-konuşma	Kontrol -----
DEB	Bakarak yazma Dikte çalışması	Fiziksel hazırlık Fiziksel hazırlık	Yazma işlemi Söyleme/yazma/kontrol	Kontrol -----
DEB	Bakarak yazma Cümle oluşturma	Fiziksel hazırlık Fiziksel hazırlık	Yazma işlemi Yazma işlemi	Kontrol Tahtaya yazdırma
DEB	Dikte çalışması Metni tamamlama	Ön bilgi oluşturma Oku(t)ma	Okuma/yazdırma Yazma işlemi	Kontrol Okutma
MEH	Bakarak yazma Mektup yazma	Okuma/yönerge Yönerge verme	Yazma işlemi Yazma işlemi	Kontrol Okutma
RFA	Bakarak yazma Dikte çalışması	Fiziksel hazırlık Fiziksel hazırlık	Yazma işlemi Yazma işlemi	Kontrol Ödevlendirme
SRR	Bakarak yazma Mektup yazma	Fiziksel hazırlık Fiziksel hazırlık/yönerge	Yazma işlemi Yazma işlemi	Okutma Okutma
SRR	Bakarak yazma Metni tamamlama	Fiziksel hazırlık Fiziksel hazırlık/yönerge	Yazma işlemi Yazma işlemi	Okutma Okutma
SRR	Bakarak yazma Hikaye yazma	Fiziksel hazırlık Soru sorma/yönerge	Yazma işlemi Yazma işlemi	Oku(t)ma Okutma
GMP	Bakarak yazma Metin oluşturma	Fiziksel hazırlık Fiziksel hazırlık	Yazma işlemi Birlikte yazma/tahtaya yazma	Kontrol/okutma Okutma
GMP	Bakarak yazma Dikte çalışması	Fiziksel hazırlık Fiziksel hazırlık	Yazma işlemi Yazma işlemi	----- Kontrol/yıldız koyma

Bakarak yazma ve dikte çalışmaları birinci sınıftaki yazma çalışmalarının karakteristiğini oluşturmaktadır. On iki sınıftan 11'inde bakarak yazma çalışmaları gözlenirken beş tanesinde dikte çalışmaları gözlenmiştir. Bunların yanı sıra cümle ve metin oluşturma, metin tamamlama ve mektup yazma çalışmaları gözlenen diğer çalışmalardır.

Bakarak yazma ya da dikte çalışmaları genellikle öğretmenlerin öğrencilere yazı materyallerini hazırlamalarına yönelik yönergeleri ile başlamakta, kısa metinlerden ya da şiirlerden oluşmaktadır. Bakarak yazmada öğrenciler öğretmen tarafından tahtaya yazılan, projeksiyonla yansıtılan ya da kitaplarında yer alan yazıları defterlerine geçirmektedirler. Dikte çalışmaları ise öğretmenin metni/şiiri yavaş yavaş okuması ve öğrencilerin dinlediklerini defterlerine yazmasıyla gerçekleşmekte, dikte sırasında öğrencilerin zorlanmaları durumunda, öğretmen kelimeleri ya da cümlelerin tamamını tahtaya yazmaktadır. Yazma çalışmaları çoğunlukla yazılanların okunması ve öğretmenlerin sınıf içerisinde dolaşarak yazılanları kontrol etmesiyle tamamlanmaktadır. Kontrol süreci bazen yazma sürecine paralel olarak gerçekleştirilmekte bazen de yazma çalışmalarının sonunda yapılmaktadır. Yazma sırasında ya da yazma sonrasında öğretmen öğrencilere (kimi zaman bireysel olarak kimi zamansa sınıfın geneline hitap ederek) sayfa düzeni, harflerin yazımı, bağlantılar, kelimeler arası boşluk, büyük-küçük harf kullanımı ve noktalama işaretleri gibi hususlara dikkat

etmelerini söylemektedir. Bireysel ya da genele yönelik gerçekleştirilen bu çalışmalar yazının biçimsel niteliklerine yöneliktir. Sınıflarda en fazla gözlenen bakarak yazma ve dikte alışmalarına ilişkin gözlemcilerin aldıkları notlardan bazı örnekler şu şekildedir:

*“...Çocukları yerlerinde düzgün oturttu. Yazı malzemelerini hazırlattı. Defterlerini açıtırıp günün tarihini yazdırdı. Sonra metni tahtaya yazdı. Öğrenciler de tahtadan bakarak metni defterlerine yazdılar. Öğretmen sırayla bütün öğrencilerin defterlerini inceledi. Hataları varsa öğrencilere göstererek düzelttirdi...”*

*“Yazılacak metin projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtıldı. Metin öğretmen tarafından, daha sonra 5 öğrenci tarafından okundu. Metnin yazılacağı alan kağıt üzerinden öğrencilere gösterildi. Öğretmen öğrencilere sayfa düzenine ve yazının biçimine dikkat etmelerini söyledi. Başlık yazılacak alan sayfanın üzerinde tam ortayı gösterecek şekilde öğrencilere gösterildi. Öğrenciler yazıları yazdılar. Öğretmen gezerken satır başından başlayarak yazmalarını, noktalama işaretlerine dikkat etmelerini, sayfaya sığmayan kelimeleri kesme işareti ile bölmelerini söyledi. Kontroller yapıldıktan sonra harfleri doğru bir şekilde yazamayan ve yazı alanına yazıyı düzgün bir şekilde yerleştiremeyen öğrencilerin tekrar yazmasını istedi. Öğrencilerin çoğunluğunun harfleri doğru bir şekilde yazamadığını ve bakarak yazma çalışmalarında yazacakları yere sığdıramadıklarında öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü gördüm. Öğrenciler istekliydi, ancak yazdıkları alan sınırlı olduğundan sürekli yanlış yazıyorlardı.”*

*“Yazma öncesinde yazıda kullanılacak malzemeler hazırlandı. Yazı yazarken uyulması gereken kurallar (kalem tutuş, kağıdın nasıl durması gerektiği) hatırlatıldı. Metin kısaydı, az beceli ve az kelimeli cümlelerden oluşan. Öğretmen okudu, öğrenciler yazdı. Yazma çalışmaları yapılırken noktalarda öğretmen öğrencilerin dinlenmesi için duruyordu. Cümle içerisinde geçen kelimelerin öğrenciye sorulduğu ve farklı anlamları üzerinde konuşulduğu anlar oldu. Yazılan yazılar öğretmen tarafından kontrol edildi. Yaklaşık 15 cümlelik bir metindi. Yazdırılan metin projeksiyonla tahtaya yansıtılarak öğrencilere gösterildi. Öğrenciler kendi hatalarını kendileri gördü. Sınıfın büyük çoğunluğu kurallara uygun yazmıştı. Öğretmen geçerek güzel, aferin gibi sözler söyledi. Bazılarının yazdıklarının yanlış olduğunu söyledi.”*

Metin oluşturma çalışmalarına yönelik gözlemleri gerçekleştiren katılımcıların bunun nasıl gerçekleştirildiği konusunda benzer notlar aldıkları görülmüştür. Buna göre öğretmenler tahtaya bir cümle yazmakta, her öğrencinin onunla ilgili bir cümle söylemesiyle bu cümlelerden bir bütün oluşturulmaya çalışılmaktadır. Yazma sürecinde cümlelerin uygunluğu tartışılmakta, yazma işlemi sonrasında ise metin okunmakta ve öğrenciler tarafından deftere geçirilmektedir.

Sadece bir sınıfta hikaye yazma çalışması gözlenmiş olup öğretmenin konuya yönelik sorduğu bir soru üzerine bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Gerek yazma sürecinde gerekse yazma sonrasında öğretmenin bir hikâyenin nasıl yazılacağına ilişkin öğretimi söz konusu değildir. Gözlemcilerden birinin bu sürece yönelik aldığı notlar şu şekildedir: *“Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler (6.tema) temasının ‘Uçurtma Şenliği’ adlı şüinin etkinlik sorusu okutuldu. Hayallerinizdeki uçurtmadan ne yapmasını isterdiniz?’ sorusu soruldu öğrencilere. Bu sorudan hareketle öğrencilerden kısa bir hikâye yazmaları istendi. Öğrenciler metni yazdılar. Yazma esnasında herhangi bir izleme ya da dönüt olmadı. Seçilen iki öğrencinin metinleri dinlenerek ders sonlandırıldı.”* Gözlemcinin belirttiği üzere hikâye yazma çalışması etkinlik sorusuyla başlamış, öğretmenin iki öğrenciye yazdıklarını okutmasıyla sonlandırılmıştır.

Mektup yazma çalışmaları *‘Anneler günü için annenize bir mektup yazın.’*, *‘Okulumuza bir sporcu davet etmek için bir mektup yazın. Nasıl güzel yazarsanız o kişi okulumuza geleceğini düşünün’* gibi yönergelerle; metin tamamlama çalışmaları ise öğretmenlerin metnin bir bölümünü okuması ya da ilk birkaç cümleyi kendilerinin yazması sonrasında öğrencilere tamamlamalarına yönelik yönerge vermeleri ile gerçekleştirilmiştir. Gözlemcilerin notlarına göre metin tamamlama çalışmalarında öğrenciler uzun yazamamakta, bir iki cümle ile yazma işlemini tamamlamakta ancak bu etkinliği çok sevmektedirler. Gerek mektup yazma gerekse metin tamamlama çalışmaları yazma sonrası yazılanların sınıfta okunmasıyla sonlandırılmaktadır.

### **Birinci Sınıfların Yazma Çalışmalarına İlişkin Görüşler**

Gözlem sürecine paralel olarak kendileriyle görüşme yapılan katılımcılar birinci sınıfta yapılan yazma çalışmalarına ilişkin daha geniş ve özel bilgiler sunmuşlardır. Gözlemler 2015-2016 öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiş olduğundan öğretmen adaylarının gözlemleri ilk yazma sürecini içermemektedir. Birinci dönem gerçekleştirilen yazma çalışmalarına ilişkin bilgiler katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri birinci sınıflarda gerçekleştirilen ilk yazma çalışmalarının beklenen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Görüşme verilerine göre birinci sınıfın ilk döneminde sesi hissettirme, modelleme, yazdırma çalışmaları çoğu sınıfta ‘morpa kampüs’ gibi eğitim setleriyle ya da internet ortamından edinilen, bazı kişilerce hazırlanmış hazır sunumların kullanımıyla yürütülmekte, öğrencilere geri bildirim bile bu setler tarafından verilmektedir. Bu görüş birinci sınıfları gözleme şansı bulan katılımcıların çoğu tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen adayları hazır sunuların etkililiğine ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Harfin sesinin ve yazımının öğretiminde hazır sunulara yer verildiği bir katılımcı tarafından şöyle ifade edilmiştir: “...Öğretmenimiz o gün ‘a’ sesini bağıra bağıra söyleyerek sınıfa girdi. Daha sonra sınıftaki herkese isimlerini tek tek okutturup, ‘a’ sesini isimlerin içerisinde buldurmaya çalıştı. ‘a’ sesi olan isimlerin içerisinde de öğrencilere ‘a’ sesi bu kelimenin neresinde? Başta mı, ortada mı, sonda mı?” sorusunu öğrencilere yöneltti. Dersin bu kısmı gayet iyi geçti. Bütün bu sesi hissettirme ve tanıma çalışmalarından sonra harfin yazım sürecine geçildi. Öğretmen projeksiyon aletini kullanarak sunudan ‘a’ harfinin yazım şeklini gösterdi. Ancak bu ses öğrencileri rahatsız etti. Öğrencilerden ‘Öğretmenim kışın artık şunun sesini.’ ifadelerini duyduk. Sunudan yazım şeklini gösterdikten sonra öğrencilere yazdırdı ve bizler de bu esnada öğrencilerin yazılarını kontrol ettik. Yazamayan ve hatalı yazan öğrencilerin yazdıklarını sildirmeden tekrar yazdırıyorduk ve bu süreç öğrenci yazısını düzeltene kadar devam ediyordu...”

Yazma sürecine ilişkin belirtilen olumsuzluklar sadece hazır sunuların kullanımına yönelik değildir. Katılımcılardan biri gözledikleri öğretmenlerden birinin 35 yıllık deneyime sahip olduğunu, ancak bitişik eğik yazıyı bilmediğini ve öğrencilere de yanlış öğrettiğini ifade etmiştir. Buna paralel olarak bazı öğretmenlerin yazma çalışmalarını önemsemediği, gittikleri sınıfta ikinci dönem olmasına rağmen halen 3-4 öğrencinin harfleri tanımadığını ve ters yazdıklarını, öğretmenin okuma ve yazma çalışmalarından çok *matematik* dersine önem verdiğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Yapılan görüşmelerde katılımcılardan birinin diğerlerinden farklı olarak gözlediği sınıfa yönelik oldukça pozitif düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Bu öğretmen adayı yazının kazanılma sürecinin öğretmen tarafından çok iyi modellendiğini ve bu öğretmeni gözlemesi sayesinde yazının kazanılma sürecinde tam olarak ne yapacağını bildiğini/öğrendiğini belirtilmiştir. Katılımcı edindiği deneyimi şu şekilde aktarmıştır: “...Öğretmenimiz şarkılarla ve çeşitli etkinliklerle öğrencilere oldukça hareketli bir süreç yaşatarak sesi hissettirme çalışmaları yapıyordu. Ben senenin başında ‘a’ harfinin öğretimine denk gelmiştim. Öğretmenimiz aynı diğer arkadaşımızın da anlattığı gibi şarkıyı açtı ‘Alla beni pulla beni...’ şeklinde ‘a’ yı hissettirecek şarkılar açıyordu. Şarkıda bütün çocuklar hareketliydi, boş alanda oynuyorlardı falan. Öğretmenimiz ‘Çocuklar çok hareketliler. Bunlar sürekli oturamaz. Biraz enerjilerini atmaları lazım.’ diyordu. Sınıfta projeksiyon aleti vardı. Biraz sesi hissettirdikten sonra harfi yansıtıyordu. Sesi hissettirme çalışmalarından sonra ise öğretmenimizin sesin yazımını tahtada gösterip öğrencilerden defterlerine yazmalarını istiyordu. Çocukların bir çoğu iyi yazıyordu. Yazıları çok güzeldi. Öğretmen mutlaka kontrol ediyordu, sınıf içerisinde geziyordu. Hataları düzeltiyordu. Bazı öğrencilerin elinden tutuyordu. Sınıftaki her bir öğrenci iyi yazana kadar başka bir etkinliğe ya da çalışmaya asla geçmiyordu...”

Katılımcıların ikinci dönem yazma çalışmalarına ilişkin görüşleri gözlem sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Buna göre ikinci dönemde en sık kullanılan çalışmalardan biri bakarak yazmadır. Bu çalışma öğretmenin tahtaya yazdıklarına, projeksiyonla yansıttıklarına, kitaba ya da öğretmen tarafından verilen fotokopilere bakarak gerçekleştirilmektedir. Yazma öncesi yapılanlar yazma aracı olan kalem, defter hazırlama, sırada düzgün oturma, kağıdı uygun pozisyonda tutma gibi çalışmalardır. Sadece bir katılımcı öğretmenin bunlara bile hiç dikkat edilmediğini, hatta sınıfta defteri tutması gereken şekle tam aykırı bir şekilde tutanlara bile müdahale etmediğini belirtmiştir. Yazma sırasında ise öğretmenler genellikle sınıfta dolaşmakta ve biçimsel nitelikler açısından yazıları kontrol etmekte ve öğrencileri düzgün yazmaları konusunda uyarmaktadırlar. Görüşmecilerin

ifadelerinden yapılan şu alıntı ikinci döneme ait yazma çalışmalarıyla ilgili gözlem sonuçlarıyla görüşmeden elde edilen verilerin büyük ölçüde benzeştiğini ortaya koymaktadır:

*“Yazılacak metin ya da yazı ile ilgili materyaller dokümanlar hazırlanıyor. Öğretmen öğrencilere bu metni yazmalarındaki amacı söylüyor. Genellikle dikte yazma yapılıyor. Öğretmen söylüyor, öğrenciler yazıyor. Bazı yazılması güç olan kelimeleri öğretmen tahtaya yazıyor ve öğrenciler bakarak geçiriyor. Yazma çalışmasından sonra öğretmen dolaşarak başlıkların büyük yazılıp yazılmadığını, noktalama işaretlerini ve sayfa düzenlerini kontrol ediyor. Çocuklar için yazma ortamının çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Sıralar çocukların boyuna göre daha büyük olduğu için çocuklar rahat yazamıyorlar.”*

Bakarak yazma dışında birinci sınıfta gözlenen diğer çalışmalar görülme sıklığına göre dikte, cümle ve metin/hikâye oluşturma, metin tamamlama, mektup yazma gibi çalışmalardır. Sadece bir katılımcı öğrencilere özet yazdırıldığını ifade etmiştir. Özet çalışmaları yapıldığını ifade eden katılımcı, öğrencilerin özet defterlerinin olduğunu, özetlerini hikâye unsurlarına göre (olay, yer, kişi, zaman) yazdıklarını belirtmiş, düşüncelerini ifade ederken de ‘...birinci sınıf olmalarına rağmen özet yazabiliyorlar.’ diyerek şaşkınlığını dile getirmiştir.

Dikte çalışmaları bakarak yazma gibi sık yer verilen çalışmalardan biri olmakla birlikte öğretmenlerin dikte sürecinde ya da sonrasında söylediklerini tahtaya yazdıkları ya da yazmak zorunda kaldıkları ifade edilmektedir. Öğrencilerin yetiştirememeleri ya da yanlış yazmaları bunun nedenleri arasındadır. Öğretmenler kimi zaman yazma çalışmalarının kontrolünde stajyer öğretmenden yardım istemektedirler. İlk yazmanın kazandırıldığı dönemden ikinci döneme kadar ki yazma süreci bir katılımcı tarafından şu şekilde özetlenmiştir: *“...Hocam, bizim öğretmenimiz gıda mühendisiydi. Biliyor musunuz bilmiyorum ‘Nurban Oğuz’ diye bir öğretmen var. Satın mı alınıyor yoksa internette paylaşımına açık mı bilmiyorum onun hazırladığı slaytlar var. Hemen hemen bizim yaptığımız gibi. Ses hissettirme ile ilgili videolar var. Bizim sınıfta yaptığımız şeylere gerçekten benzer nitelikte. Sesli bir sunu ve sürekli çocuklar o sesi duyuyor. İlk başta sesi hissettirmek için zaman harcadılar. Sesi çocuklar gerçekten hissetti. Hepsini söylüyor. Çocukların bazıları öğretilen sesi önceden biliyorlar ama yanlış yazıyorlardı, bazıları ilk defa öğreniyorlardı, bazıları ise okuma-yazma biliyorlardı. Öğretmenimiz hepsine ayrı ayrı bu sesi veriyordu... Dönemin sonuna doğru da öğretmenimiz sınıfta bakarak yazma ve dikte çalışmalarına yer veriyordu. Öğretmenimiz söylüyor öğrenciler yazmaya çalışıyordu ama öğrenciler biraz zorlanıyordu. Yazamıyorlardı. Öğretmenimiz o zaman bayağı bir kızmıştı. Son saatler olunca bir de. Cümle söylüyordu ama bir ders saati en fazla üç cümleyle bitiyordu. Yazılanları değerlendirmede bizden yardım istiyordu. Kendisi bir sonraki derse bir şey hazırlamıyorsa o da değerlendiriyordu...”* Birinci sınıfta gözlenen yazma çalışmaları (bakarak, dikte, metin oluşturma vb.) genellikle işlenen konular üzerine gerçekleştirilmektedir. Örneğin ders kitabındaki ‘İki Arkadaş’ metninin bakarak yazdırılması ya da ‘Mustafa Kemal’in Hayatı’ konusu işlendikten sonra üzerinde soruların yer aldığı bir çalışma kağıdının öğrenciler tarafından doldurulması gibi. Mektup, şiir, hikâye yazma gibi çalışmaları da benzer şekilde çalışma kitaplarındaki önemli gün ve haftalara bağlı olarak gerçekleştirilmektedir (Örneğin bayramlar için tebrik kartı hazırlama gibi). Yazma çalışmalarının genellikle işlenen konulara bağlı olarak gerçekleştirildiğine yönelik katılımcıların görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

*“Bakarak yazma çalışması yapıldı. İlk önce Hayat Bilgisi dersi ‘Eşyalara Neler Oluyor?’ konusunda çocuklara hangi eşya olurdunuz diye sorularak zihinde canlandırma çalışması yapıldı. Kitaptan eski ve yeni eşyaları karşılaştırma yapıldı. Siz eskiyince ne olursunuz diye sorular soruldu. Bu sorular üzerinde konuşma çalışmaları yapıldı. Sonra öğretmen ‘Eşyalara Neler Oluyor?’ isimli metni yazmalarını söyledi. Başlık büyük kırmızı kalemle yazılır. Paragrafa başlarken biraz içerden başlanır. Cümle büyük harfle başlar, cümle noktalama işaretleriyle biter.’ şeklinde açıklamalarda bulundu öğretmen. Öğrenciler gördüklerini direkt yazdıkları için yazının sadece fiziksel özelliklerine dikkat edildi.”*

*“Dikte çalışmaları yapılıyordu. Dikte için konu seçiminde her zaman öğrencilerin alışkın olduğu konular seçiliyor. Bir önceki ders okunan metin ya da bir önceki ders işlenen konu yazım uygulamaları için seçiliyor. Yazma sürecinde öğretmen genellikle, kelimelere harflerine vurgu yaparak tane tane okuyor. Yazma süreci çok uzun bir zamanı*



*kapsıyor. Her yazma sonrası kontrol söz konusu değil ama bir keresinde defterleri toplayıp bize kontrol ettirmişti. Dikte çalışmaları yapılıyor fakat çocuklar çok çabuk unutuyor. Mesela öğretmen bugün kelimeler arasında bir parmak boşluk bırakın dese yarın bunu unutup birleşik yazabiliyorlar. Yazım konusunda uyulması gerekenleri sık sık hatırlatmak ve de öğrencinin istenen davranışı kazanıp kazanmadığını kontrol etmek gerek.”*

Öğrenci yazılarına verilen geri bildirimlere ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bunun nasıl gerçekleştirildiğini ifade etmede katılımcılar tarafından kullanılan ‘*kabaca*’ ya da ‘*teker teker*’ kelimeleri dikkat çekicidir. Öğretmenlerin bunu yüzeysel olarak gerçekleştirdiğini ifade eden katılımcılar yanında, teker teker herkesin kâğıdına bakarak doğru yazıp yazmadıklarını kontrol eden öğretmenler olduğundan söz eden katılımcılar da bulunmaktadır. Biçimsel özelliklere ilişkin çalışmalar belirgin olmakla birlikte, içeriğe yönelik özel çalışmalar diğer bir ifade ile öğretimler söz konusu değildir. İçeriğe ilişkin bir izleme ve değerlendirme süreci de bulunmamaktadır. Biçimsel özelliklerde yapılan yanlışların düzeltilmesi noktasında öğrencilere hem bireysel geri bildirimlerde bulunulmakta, hem de aynı konulara ilişkin sınıfın geneline yönelik hatırlatmalarda bulunulmaktadır.

Metin tamamlama çalışmaları öğretmenin okuduğu ya da çalışma kağıtlarında bir kısmı yazılmış olan metinlerin tamamlanması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Tamamlama çalışmalarında daha büyük bir alana sahip olmalarına rağmen bir iki cümle ile öğrenciler yazma çalışmalarını sonlandırmaktadır. Katılımcılara göre bu iki nedenden kaynaklanmaktadır. Birincisi öğrencilerin yazılarından ya da yazma biçimlerinden kaynaklı olarak yazı alanı hemen dolmakta ve öğrenciler yazma işini sonlandırmakta, ikincisi ise öğrenciler tamamlamaları gereken metnin bütünlüğünü ve gelişim sürecini dikkate alarak tamamlama sürecinin nasıl olduğunu bilmemektedirler. Öğretmen adaylarının tamamlama çalışmalarına ilişkin görüşleri de gözlem sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özellikle öğrencilerin metin tamamlama çalışmasını birkaç cümle ile bitirdiklerine dair görüşler, gözlem ve görüşmenin ortak noktası olarak ortaya çıkmaktadır.

Mektup yazma çalışmaları diğer yazma çalışmalarında göre öğretmenler tarafından daha öğretici bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Kimlere yazılabileceği, nasıl başlanabileceği ya da bitirilebileceği konularında öğretmenler örnekler sunmuş, mektubun arkasında gönderici ve alıcı kısımlarının nasıl doldurulacağını göstermişlerdir.

Metin oluşturma çalışmaları öğretmen tarafından karışık olarak verilen cümlelerin kurallı metin haline getirilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu tür çalışmalara önce kolay cümlelerden başlanmakta, ortalama üç ya da dört kelimeden oluşan cümleler kurulmaktadır. Cümle oluşturma çalışmalarının çalışma kitabındaki ya da çalışma kâğıtlarındaki etkinliklere dayalı olarak gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Örneğin öğretmen adaylarından biri “...*Bu çalışmada burada bulunan sözcükleri kullanarak cümle kurun. Eğer isterseniz cümle oluştururken bu sözcüklere kendiniz de başka cümleler ekleyebilirsiniz...*” gibi bir yönerge ile öğretmenin bu çalışmayı gerçekleştirdiğini aktarmıştır. Aynı katılımcı bu sürecin öğrenciler için oldukça zor bir dönem olduğunu “...*Öğrenciler kelimeleri bir araya getirip cümle oluşturma çalışmasında çok sıkıntı yaşıyorlardı. Öğretmenimiz herkes çok sıkıntı yaşayınca öğrencilere ‘Herkes bana baksın!’ diyerek yönergeyi tekrar veriyordu. Kelimelerin anlamlarını söyleyerek öğrencilerin cümlelerini oluşturmalarını sağlıyordu. Ama yine de öğrencilerin problem yaşadığı bir çalışmaydı. Çok yapamıyorlardı...*” şeklinde dile getirmiştir. Yine katılımcının belirttiğine göre öğretmen stajyer öğretmenlerden yazım sürecini kontrol etmelerini istemiş, daha sonra oluşturulan cümleler öğrencilere tek tek okutulmuştur.

Sınıfta gözlenen yazma çalışmalarıyla ilgili katılımcıların görüşleri alınırken çeşitli yazma çalışmalarına ilişkin yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında yapılanların dışında katılımcılar tarafından belirtilen bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlardan biri yazma sürecinde öğretmenlerin dilbilgisi konularını hissettirerek öğretmekten ziyade doğrudan anlatarak bunu gerçekleştirdiklerine dair görüştür. Belirtilen diğer görüşlerse şu şekildedir:

*“...Öğretmenimiz sesin yazma sürecinde sınıftaki bütün öğrencilerin doğru bir şekilde yazımı gerçekleşene kadar öğretim sürecine devam ediyordu. Hatta öğretimi gerçekleştirmek için teneffüsü dahi kullanıyordu. Ancak bunun öğrenciler üzerinde yazmaya karşı olumsuz bir etki oluşturduğunu düşünüyorum Çünkü öğrencilerden ‘Off ya, yeter*

*artık yazmak istemiyorum.’ gibi cümleler duyuyorduk. Hatta yazma çalışmasını arkadaşlarına göre geç tamamlayan iki üç tane çocuk vardı. Hep bu duruma maruz kalıyorlardı. Bir keresinde Hocam artık çıksınlar isterseniz. Biraz dinlensinler.’ demiştik. Biz’e kulak asmadığı gibi bir de yazamayan öğrencileri teneffüste çalıştırmamızı istemişti. Bayağı canımız sıkılmıştı...”*

*“...Bir öğrencimiz vardı Hocam. Harfleri ters yazıyordu. Bir algulama problemi vardı ve çocuk çok geç yazıyordu. Bu öğrenci hiç mi teneffüs kullanmayacak?”...*

*“...Öğretmenimiz yazılarını düzeltmesi gereken öğrencilere ‘Ben size böyle mi öğrettim? Bu böyle mi olacak? Daha güzel yaz!’ gibi şeyler de söylüyordu. İyi yazanlara da güzel şeyler söylüyordu. Mesela ‘Ne kadar güzel yazmışsın ya da güzel yazmışsın ancak sen daha da güzel yapabilirsin.’ şeklinde...”*

*“...Öğretmenimiz her günün sonunda o gün yazımını gerçekleştirdikleri kelimeleri ya da cümleleri tahtadan sildirmeyerek bir sonraki günün başlangıcında tahtada yazan kelimeleri okutarak tekrar çalışmalarını yapıyordu...”*

*“Öğretmen bazen öğrencilerin dikte çalışmalarını yapamadıklarından dolayı rahatsız olup sinirleniyordu. Diktede bir derste ancak üç cümle yazdırabiliyordu. Sebebi de öğrencilerin yazdıklarını iyice incelemesi. Sınıf içerisinde dolaşp tek tek öğrencilerin yazılarını kontrol ederdi ve yapılan hatalara anında müdahale ederek düzeltirdi. Bana göre dikte birinci sınıftaki en zor çalışmalardan biri...”*

Bu son bölümdeki görüşler değerlendirildiğinde uygulamalardan bazılarının yazma sürecini olumlu bazılarının ise olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bunlardan biri öğretmenlerin ders saatinde yazılarını tamamlayamayan öğrencilere teneffüs sürecinde bu işi yaptırmaları, diğeri ise öğrenci yazılarına ilişkin verdikleri geribildirimlerdir. Zaten içerisinde bulundukları dönem itibarıyla yazma işlerinden oldukça yorulan öğrencilerin dinlenme zamanlarından yararlanarak bu süreçte yorulma sebepleri olan işi yaptırmak yapılan işe karşı negatif tutum geliştirmelerine neden olabilecektir. Geribildirim gelince ister negatif olsun isterse pozitif yönde ‘güzel’ ya da ‘güzel olmamış’ tarzındaki geri bildirimler öğrencilere neyin iyi neyin kötü olduğu noktasında yardımcı olmayacak muğlak geri bildirimlerdir. Öğrencilerin neyi iyi yapabildiklerini ya da yapamadıklarını bilmeye ihtiyaçları vardır. Yerinde ve uygun olan uygulamalarsa öğrencilerin hepsinin doğru yazması için çaba harcanması, yazının kazanılma sürecinde günün son yazılarının tahtada kalması ve bir sonraki güne bunların tekrar edilerek başlanması, diğeri ise acele etmeden her bir hata ve öğrenci üzerinde tek tek durarak hataların giderilmesidir.

### ***Diğer Sınıfların Yazma Çalışmalarına İlişkin Bulgular***

Birinci sınıfı gözleme imkanı bulan öğretmen adayları birinci sınıflarda ne yapacaklarını ya da ne yapmayacaklarını öğrendiklerini ancak ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda yazma açısından yapmaları ya da yapmamaları gerekene ilişkin çok fazla bir şey öğrenemediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda önce ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda gözlenen yazma çalışmaları daha sonra da katılımcıların bu sınıflarda gözlenen yazma çalışmalarına ilişkin görüşleri sunulmuştur.

*Tablo 3. Diğer sınıf düzeylerinde gözlenen yazma çalışmaları*

Okul	Sınıf	Yazma çalışmaları	Yazma öncesi	Yazma süreci	Yazma sonrası
SRR	2	Hikâye tamamlama Etkinlik doldurma	Okuma/yönerge Yönerge/konuşma	Yazma işlemi Yazma işlemi	Okuma -----
SRR	2	Hikâye tamamlama Etkinlik doldurma	Giriş yazma/yönerge Yönerge verme	Yazma işlemei Yazma işlemi	Okuma Okuma
SRR	2	Şiir tamamlama Mektup yazdırma	Okuma/yönerge Ödevlendirme	Yazma işlemi -----	Okuma Okuma
GMP	3	Bakarak yazma (bilgi verici metin) Metni tamamlama	Konuşma/tahtaya yazma Sesli oku(t)ma/soru sorma	Deftere yazma Yazma işlemi	Konuşma/soru sorma Okuma/soru sorma
GMP	3	Serbest yazma Hikâye yazma	Yönerge Yönerge	Yazma işlemi Yazma işlemi	Okuma Okuma
GMP	3	Etkinlik doldurma Metin tamamlama	Yönerge Yönerge	Yazma işlemi Yazma işlemi	Okuma Okuma/karşılaştırma
SRR	3	Etkinlik doldurma Serbest yazma	Yönerge Yönerge	Yazma işlemi Yazma işlemi	Okuma Okuma/alkışlatma
SRR	3	Anı/şiir yazma Bakarak yazma (bilgi verici metin)	Yönerge Yönerge/ödevlendirme	Dikte/yazma işlemi Yazma işlemi	Okuma Okuma
GMP	4	Hikâye yazma	Konuşma/örnekler verme/taslak oluşturma	Yazma/gözden geçirme	Tekrar yazma/sunuş
GMP	4	Kompozisyon	Yönerge	Yazma işlemi/yönerge	Okuma
GMP	4	Metni tamamlama Gezi yazısı	Okuma/soru sorma Yönerge	Yazma işlemi/başka işle meşgul olma Yazma işlemi	Okuma Okuma
ATA	4	Etkinlik doldurma Bilgi verici metin	Yönerge Yönerge	Yazma işlemi Yazma işlemi	Okuma Okuma
ATA	4	Etkinlik doldurma Bilgi verici metin	Yönerge Yönerge	Yazma işlemi Yazma işlemi	Okuma Okuma
ATA	4	Şiir yazma Etkinlik doldurma	Yönerge Yönerge	Yazma işlemi Yazma işlemi	Okuma/alkışlama Okuma

İkinci sınıflarda gerçekleştirilen gözlemler diğer sınıflara nazaran oldukça az sayıdadır. Dolayısıyla bu sınıfta gerçekleştirilen yazma çalışmalarına ilişkin gözlem bilgileri sınırlıdır. Çalışma kapsamında gözlenen çalışmalar hikâye tamamlama, etkinlik doldurma ve mektup/şiir yazma çalışmalarıdır. Hikâye tamamlama çalışmalarının gözlemlendiği sınıfların birinde bu çalışma, metnin bir bölümünün okunup öğrencilerden hikayeyi tamamlamalarının istenmesiyle diğer sınıfta ise birkaç cümlelik bir girişin öğretmen tarafından yazılması ve sonrasını öğrencilerin tamamlamasıyla gerçekleşmiştir. Her iki çalışma da öğrencilerin yazdıklarını okumalarıyla sonlandırılmıştır. Sınıflarda gözlenen hikaye tamamlama çalışmalarından birine ilişkin katılımcı notları şu şekildedir:

*“Öğretmen ders başlangıcında tahtaya üç cümlelik bir hikaye girişi yazdı. Öğrencilerden yazmış olduğu bu giriş paragrafını defterlerine yazıp hikayenin devamını yazmalarını istedi. Öğrencilere önce 15 dakika süre tanıdı ancak sonra öğrenciler bu sürenin yetersiz olduğunu söylediler. Yaklaşık 25 dakika gibi bir sürede öğrencilerin hepsi yazılarını tamamladılar. Sınıftan istekli olan öğrenciler kaldırılarak oluşturdukları yazıyı tahtada okudurlar...”*

Etkinlik doldurma çalışmalarının da sınıflarda farklı şekillerde gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Gözlemci notlarına göre öğretmenler ya etkinlikleri yapmaları için öğrencilere yönergeler vermekte ve sonrasında okutarak paylaşımlarını istemekte ya da öncesinde etkinliklere ilişkin konuşmalar yapılmakta yani etkinlikler sözel olarak cevaplanmakta, sonrasında yazma işlemi ile süreç tamamlanmaktadır.

Şiirle ilgili yazma çalışmalarının öncesinde öğretmen kitapta var olan şiiri okumuştur. Kitaptaki şiirin bazı kelimeleri eksik bırakılmış olup bu boşlukları öğrencilerin doldurması beklenmektedir. Yazma çalışmaları sonrasında öğretmen seçtiği bazı öğrencilere tamamladıkları şiiri okutmuş, bunlardan bazılarına da yazdıklarının uygun olmadığını söylemiştir. Mektup yazma ise öğrencilere önceden ödev olarak verilmiş olduğundan öğrencilerin mektup yazma süreçleri katılımcılar tarafından gözlenememiştir. Öğrencilere yazmış oldukları mektuplar sınıfta okutulmuş ancak okuma sonrası mektubun nasıl yazılacağı ya da yazılan mektupların uygun olup olmadığı konusunda bir öğretim ya da geri bildirimle karşılaşmamıştır.

Üçüncü sınıflarda gözlenen yazma çalışmaları incelendiğinde yazma öncesi süreçte öğrencilere yönergeler verildiği, öğrencilerin yazma işlemini tamamlamaları sonrasında yazılanların okunduğu ve bazen okunanlara ilişkin sorular sorulduğu görülmektedir. Metni tamamlama çalışmalarında genellikle metin öğretmen ve/veya öğrenciler tarafından sesli okunmuş ve öğrencilerden okunan kısma uygun olarak metnin tamamlanması istenmiştir. Metnin tamamlanması sonrasında öğrenciler metinlerini okumuşlar, bazen okuduklarına ilişkin öğrencilere sorular sorulmuştur. GMP'nin bir şubesinde metnin orijinal hali okunarak öğrencilerin kendi yazdıklarıyla karşılaştırmaları sağlanmıştır. Serbest yazma çalışmalarının genellikle bir önceki ders işlenen konu ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Örneğin gözlemcinin notlarına göre öğrenciler bir önceki ders Hayat Bilgisi'nde görgü kurallarını öğrenmişlerdir. Bu ders sürecinde *'günaydın, iyi günler, nasılsın ve teşekkürler'* kelimeleri üzerinde durulmuştur. Yazma çalışmalarında öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak istedikleri türde bir yazı yazmaları istenmiştir. Yazıların tamamlanması sonrasında yazılanlar okunarak sınıfla paylaşılmıştır. SRR'de gözlenen serbest yazma çalışmasında da benzer şekilde bir önceki ders doğal afetler konusu işlenmiş, sonrasında serbest yazma çalışması yapılmıştır. Gözlemcilerden biri buna yönelik yazma çalışmalarını *"...bu süreçte isteyen hikâye, isteyen anı, isteyen bilgi verici metin şeklinde tek bir paragraf yazdı. Resim çizen de vardı..."* şeklinde ifade etmiştir. Bu sınıfta yazma çalışmaları öğretmenin 5-6 kişiye yazdıklarını okutması ve okunanları alkışlatması ile sonlandırılmıştır.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre iki sınıfta bakarak yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Bunlardan biri öğretmenin metni tahtaya yazması ve yazılan üzerine açıklayıcı konuşmalar yapması sonrasında öğrencilere tahtadaki yazıyı defterlerine geçirmeleri şeklindeki yönergesiyle, diğeri doğrudan öğretmenin öğrencilere kitaplarındaki bir bilgi verici metni yazmalarını söylemeleri üzerine gerçekleşmiştir. Gözlemcilerin notlarına göre öğretmenler bu çalışmalar gerçekleştirilirken büyük ölçüde başka işlerle meşgul olmuşlardır. Bu süreçle yönelik alınan notlardan biri *"Yazma öncesi herhangi bir hazırlık gözlenmedi. Öğretmen sadece öğrencilerden kitaplarında bulunan bir bölümü yazmalarını istedi. Yaklaşık 25 dakika öğretmenin işi bitene kadar öğrencilerin yazma işlemi devam etti. Öğretmenin işi bittikten sonra da yazma sonrasında da bu çalışmayla ilgili herhangi bir şey yapılmadı."* şeklindedir. Üçüncü sınıflarda gözlenen şiir yazma, anı yazma gibi çalışmalarda da öğretime yönelik bir sürecin yaşanmadığı, öğrencilere genellikle yönergeler verilerek yazma çalışmalarının yapıldığı ve okuma çalışmalarıyla sonlandırıldığı gözlemci notlarında yer almaktadır.

Dördüncü sınıfta gözlenen yazma çalışmaları değerlendirildiğinde ise sadece bir tane süreç dayalı yazma çalışmasının yapıldığı, diğer çalışmaların da anlık yazma çalışmaları olduğu görülmektedir. Yazma öncesi çalışmalar yönergeler verme, konuya ilişkin örnekler sunma ve soru sorma şeklinde gerçekleşmektedir. Kompozisyonun gözlemlendiği sınıfta gözlemci notlarına göre öğretmen öğrencilere okul sevgisi, öğretmen sevgisi ya da istedikleri herhangi bir konuda kompozisyon yazmalarını söylemiş, öğrenciler yazılarını yazarken de öğretmen bir kompozisyonun giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olması gerektiğini ifade ederek en az üç paragraf yazmalarını istemiştir. Benzer şekilde metni tamamlama etkinliğinin gözlemlendiği sınıfta *'Taştlara Güvenli İniş Binelim'* metni bir öğrenci tarafından okunduktan sonra metne ilişkin birkaç soru cevaplanmış ve öğretmen metni tamamlama etkinliğini yapmalarını istemiştir. Metnin niteliğini dikkate alarak yazma çalışmasının nasıl yapılacağına ilişkin herhangi bir öğretim yapılmamıştır.

Gezi yazısının gözlemlendiği sınıfta öğretmenin yönergelerinden sınıfça yaptıkları meclis gezisi sırasında notlar aldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen yazma öncesinde gezide aldıkları notlardan hareketle



'Meclis Gezisi' başlıklı bir yazı yazmalarını istemiştir. İsteyen öğrencilerin şiir ve resimle yazılarını destekleyebileceğini ifade etmiştir. Öğrenciler yazma işlemini tamamladıktan sonra yazılarını sınıfta okumuşlardır.

Yazma çalışmasının türü ne olursa olsun yazma sonrası yapılanların planlı yazmanın gerçekleştirildiği sınıf haricinde benzer süreçler içerdiği görülmektedir. Öğretmenler yönergeler vermekte, yazma sürecinde öğrencilere kısmi destek sağlamakta, kimi zaman bu süreçte başka işlerle meşgul olmaktadır. Öğretmenler, yazdıklarını okumaları için öğrencilere fırsatlar sunmakta, ancak okunanlara ilişkin tepkiler farklılaşmaktadır. Kimi sınıflarda yazılar sadece okunmakta, kimi sınıflarda ise ölçütü olmaksızın beğenilen bazı yazılar seçilmektedir. Metnin tamamlama etkinliğinin yapıldığı sınıfta gözlemcilerden biri yazma sonrası yapılan çalışmaya ilişkin "...Metin bazı öğrenciler tarafından okundu. Öğretmen okunan metinleri çoğu zaman dinlemedi. Başka şeylerle uğraştı..." şeklinde notlar almıştır. Kompozisyonun yazıldığı sınıfta yazma sonrası yapılanlara ilişkin alınan notlarsa şu şekildedir: "Yazmayı bitiren öğrenciler öğretmenin yanına geldiler. Öğretmen yazılarını bitirip kendisine gösteren 4-5 öğrenciye yazılarının sonunu beğenmediğini ifade etti. Öğretmen sevgisi konusunda yazanlara 'afetin' diyerek onları yanaklarından öpti. Bu çocukları benim ve diğer stajyer arkadaşlarımızın yanına göndererek yazdıklarını bizim de okumamızı istedi. Diğer ders yazısını okumak isteyenlere sınıfta okuttu ve bu yazıları topladı."

### **İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Sınıfların Yazma Çalışmalarına İlişkin Görüşme Bulguları**

Odak grup görüşmesine katılan öğretmen adayları staj dönemlerinde genellikle birinci ve dördüncü sınıflara girmeyi tercih ettiklerini ve okuldan kaynaklı bir problem olmaması durumunda da bunu gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların belirttiğine göre bazen okulda yapılan planlamalar nedeniyle istedikleri sınıflarda stajlarını yapmaları mümkün olamayabilmektedir. İkinci sınıflar çalışma grubu öğrencilerinin en az gözleyebildikleri sınıf olup bunu üçüncü sınıflar izlemektedir. En fazla gözlenen sınıflarsa birinci ve dördüncü sınıflardır.

İkinci ya da üçüncü sınıfları gözleme imkanı bulan katılımcılar bu sınıflarda etkinlik doldurma, şiir, mektup, anı, günlük ve hikâye gibi yazı türlerine yönelik çalışmalarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine göre çalışma kitaplarındaki etkinliklerde ya da öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönergelerde yer almaması durumunda bu sınıf düzeylerinde farklı yazma çalışmaları gerçekleştirilmemektedir. Sınıflarda gözlenen yazma çalışmalarını bir katılımcı "...Ben şiir, anı, hikâye ve serbest yazma etkinliklerini gördüm. Genelde öğretmenimiz zaten bu çalışmalara yer veriyor. Türkçe dersinde herkese boş kâğıt dağıtıyor. Bu kâğıda hikâye yazdırıyor ve hepsine tek tek okutuyor. Beğendiklerini topluyor ve ürün dosyasına koyuyor..." şeklinde ifade ederken bir başka katılımcı farklı tür yazma çalışmalarına yer verilmemesini ya da yazma çalışmalarına az yer verilmesini öğrencilerin sınavlara hazırlanmasıyla ilişkilendirmiştir. Katılımcı bu duruma yönelik düşüncesini "...ikinci sınıfta öğretmenlerimiz yazmaya ağırlık vermiyor. Özel okul sınavlarını gerçekçe göstererek test ağırlıklı çalışmalarla ders sürecini götürüyor..." şeklinde ifade etmiştir. Sınıfta gözlenen yazma çalışmaları genellikle çalışmaların sınıflarda okunmasıyla sonlandırılmaktadır. Gözlenen sınıflardan birinde öğretmen 'Özgürlük Kürsüsü' adında bir yer tasarlanmış olup herhangi bir konuda konuşmak isteyen öğrenciler düşüncelerini burada ifade ederken, pek çok öğrenci de yazısını burada okumayı tercih etmektedir. Yazıların okunması sonrası süreç muğlak geri bildirimlerle, alkışlarla, bazı yazıların panoda sergilenmek için seçilmesiyle tamamlanmaktadır. Öğretmenlerin yazılanlara ilişkin öğretici ya da düzeltici geribildirimleri söz konusu değildir. Sadece bir sınıfta yazıların okunması sonrasında bir öğretmenin "Arkadaşının yazdığı yazı hakkında ne düşünüyorsun?" şeklinde diğer öğrencilere sorular sorduğu, ancak cevaplama ya da tartışma sürecinin 'iyiydi', 'güzel', 'çok güzel yazmış', 'olmuş/olmamış' tan öteye gitmediği gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre dördüncü sınıflarda da öğretmenler neredeyse yazma eğitimi çalışmalarına hiç yer vermemektedirler. Sınıflarda gözlenen yazma çalışmaları etkinliklerin doldurulması, öğretmenin belirli konularda öğrencilere dikte ederek yazdırdığı yazılar, bunların yanı sıra zaman zaman gözlenen şiir, anı, hikâye ya da serbest yazma çalışmalarıdır. Bu tür çalışmalar da genellikle ödev şeklinde verilmekte olup öğrenci ürün dosyalarına koymak, panolarda sergilemek ya da verilen bir sorumluluğu/ödevi öğrencilerin yapıp yapmadıklarını gözlemek amaçlı

gerçekleştirilebilmektedir. Konuyla ilgili katılımcılardan birinin görüşleri şu şekildedir: “...Biz tüm derslere giremediğimiz için önceki süreci bilemiyoruz ama daha önceki haftadan bir ödevlendirme öğretmenimiz tarafından verilmiş oluyor. Böyle olduğu için öğrenciler kâğıtları alınca direkt yapacakları şeyi biliyorlar. Yaptıktan sonra ürün dosyasına koyuyorlar. Öğretmenimiz “Bugün hikâye yazacağınız biliyorsunuz değil mi?” deyip dağıtıyor ve öğretmenimizin daha fazla bir şey söylemesine gerek kalmıyor. Öncesinde ödevlendirme yaparken nasıl bir yönerge veriyor bilmiyorum...” Yazma çalışmaları öncesinde yapılanlara ilişkin burada ifade edilen süreç farklı öğretmenleri gözlemlerine rağmen diğer katılımcıların da hemfikir olduğu bir husustur. Bu duruma ilişkin düşünceler diğer katılımcılar tarafından “...Aynı şekildeydi. Yazma öncesi süreçleri gözleyemedim. Ben gidiyorum, öğretmenimiz söylüyor ve onlar da yazıyorlar. Belirgin şekilde şunu şöyle şöyle yapacaksınız diye açıklayıcı bir ifade duymadım...”, “Benim de aynı şekilde, öğretmenim ödev veriyor. Ya şiir, ya hikâye, ya anı...” şeklinde dile getirilmiştir.

İkinci ve üçüncü sınıflarda da gözlemlendiği üzere bu sınıf düzeyinde de gözlemcilerin ifadelerine göre öğretmenlerin yazma çalışmalarına yönelik öğretici ya da düzeltici geribildirimleri söz konusu değildir. Türe ya da ölçüte dayalı bir geribildirim ya da değerlendirme süreci gözlenmemiştir. Örneğin öğrenciler hikâye yazdıklarında yazılanlar bir hikâyenin nitelikleri ya da öğeleri açısından değerlendirilmemekte, daha ziyade öğrencilere okutulmakta, ölçüte dayalı olmaksızın ‘güzel’, ‘olmuş/olmamış’ gibi ifadelerle geçiştirilmektedir. Gözlemcilerin “Yazı türüne yönelik hikâye, şiir ya da bilgi verici metne yönelik bir geri bildirim yok. Örneğin, öğrencilere etkinlik kapsamında bir metin yazdırdı. Ampulün bulunuşu, tarihsel gelişimi ve kullanım alanıyla ilgiliydi. Öğrencilerden biri kafasına göre bir şeyler yazmış. Ona sadece ‘olmamış, eksik.’ Bu kadar söyledi. Sonra başkasına geçti. Başka bir öğrenciye de ‘Evet bu çok güzel.’ diyerek geçiyor. Daha ayrıntılı bir şeyler söylemiyor. ‘Bakın, çocuklar burada yapım aşamasından bahsetmiş, tanımlamalar var, bilgilendiriyor.’ şeklinde açıklamalar yok.” ve “...Sonrasında da okutturuyor, ‘aferin kızım çok güzel’, ‘bu güzel olmuş’ diyor. Bunların dışında şöyle bir şey de duydum bir keresinde ‘Hayal gücün ne kadar güzel. Onu patlatılmış mısıra benzetmişsin. Bu benzetme gerçekten çok güzel.’ diyerek ürün dosyasına koymak için aldığını da gördüm.” şeklindeki ifadeleri yazılanlara ilişkin değerlendirme sürecini özetler niteliktedir.

Bunların yanı sıra katılımcılar öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıdıklarını, bazı öğrencilere yazılarını okutmazken kimi öğrencileri özellikle vurgulayarak okuma işini yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöndeki görüşler öğretmenlerin süreç ve ürün üzerinde çalışarak yazma becerilerini geliştirmeye çalışma yerine yazma becerisini sadece yeteneğe ya da kişisel niteliklere bağladıklarını ve herhangi bir çaba içerisine girmediklerini göstermektedir. Katılımcılardan birinin “...Şiir olabilir, hikâye olabilir ama kendiniz yazacaksınız şeklinde bir yönerge vermişti. Sonra ertesi gün yazdıklarını okutup herkesi dinledi. Ama arkadaşımızın anlattığı gibi bir dönüt yok. Toplama ve panoya asma da yok. Kendisi bir işle uğraşıyor. Çocuklara da ‘Sırayla çıkın, okuyun.’ diyor. İnternette yazınları biliyor zaten ve onlara okutmuyor. Bir tane de yazar olmak isteyen bir çocuk varmış. Onun yazdığıyla çok ilgileniyor. ‘Hakanımız da yazar olacak.’ diyor ve o öğrenciyi gerçekten dinliyor. O çıktığı zaman ‘Ne yazmış bir bakalım.’ diyor. Sınıftakilere de ‘Nasıl Hakan iyi yazmış mı? Bugün hikâyesi nasıl? diye soruyor. Kendi beğenmezse ‘Ama Hakan yazar olacağım diyorsun, böyle olmaz. Daha güzel yazmalısın.’ diyor. Sonra onları ürün dosyasına koyduruyor...” şeklindeki anlatımı yazma sonrası yapılan çalışmaları özetlemenin yanı sıra öğretmenin öğrenciler arasında belirgin şekilde seçim yaptığının da bir göstergesidir.

Gözlem ve görüşme sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde birinci sınıflarda en fazla gözlenen yazma çalışmalarının öğretim yılının ilk yarısı için ilk yazmanın öğretimine yönelik çalışmalardan (harf, hece, kelime, cümle) olduğu söylenebilir. İkinci dönemde ise bakarak yazma ve dikte çalışmaları öğretmenler tarafından en fazla yer verilen çalışmalar olup metin oluşturma, metin tamamlama, hikâye, şiir ve mektup yazma gözlenen diğer çalışmalardandır. Nadir de olsa özet yazma gibi çalışmaların gözlemlendiği sınıflar da bulunmaktadır. Yazma çalışmaları örnek okumalarla ve yönergelerle başlamakta, yazma esnasında yazının biçimsel niteliklerine ilişkin izleme ve uyarma çalışmalarına yer verilmekte, yazma süreci genellikle kontrol ve yazılanların okunmasıyla sonlandırılmaktadır.

İlkokulun diğer sınıf düzeylerinde gözlenen yazma çalışmalarına ilişkin gözlem ve görüşme notları da birbirini doğrular niteliktedir. Etkinlik doldurma dışında gözlenen yazma çalışmaları serbest yazma, metin tamamlama, bilgi verici metin, hikaye, anı, şiir, mektup ve kompozisyon yazma şeklindedir. Çalışmalar genellikle öğretmenlerin yönergeleriyle, yazma öncesi öğretmen tarafından yapılan konuşma ve sorulan sorularla başlamakta, öğrencilerin yazma işlemini tamamlamaları sonrasında yazılanların sınıfta okunarak paylaşılmasıyla sonlandırılmaktadır. Ev ödevi olarak verilen yazma çalışmaları da sınıfta okunmakta, okuma sürecine bazen sorular eşlik etmektedir. Bazı sınıflarda okunan yazılar sınıf panolarına asılmak için öğretmen tarafından seçilmekte ya da öğrenci ürün dosyalarına konulmaktadır.

### Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan en genel sonuç ilkökul sınıflarında yazma öğretimine yönelik çalışmalara yeterince yer verilmediği şeklindedir. Literatürde belirtildiği üzere (Amundson ve Weil, 1996; McHale ve Cermak, 1992; Tseng ve Chow, 2000) sınıflarda öğrenciler günün önemli bir bölümünü yazma çalışmalarıyla geçirmektedir. Özellikle birinci sınıflarda bu zaman teneffüsleri de kapsayacak şekilde daha da fazla olabilmektedir. Yazmayı henüz yeni öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri ve onların henüz oyun çağı çocukları oldukları dikkate alındığında, bu sürecin nitelikli ve eğlenceli geçirilmesinin yazma başarılarını ve yazmaya yönelik geliştirecekleri tutumu etkileyeceği unutulmamalıdır. Öte yandan özet yazmanın gözlemlendiği sınıftaki öğrencilerin gelişimi dikkate alındığında, öğretim yapıldığında küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin hikaye unsurlarını dikkate alarak özet yazmaları, aynı unsurları ve basit bilgi verici metin yapılarını kullanarak yazı yazabileceklerini işaret etmektedir. Bu anlamda metin yapılarının bir anlama ve anlatma aracı olarak kullanılabileceği ve bunun öğretiminin yapılarak öğrencilerin yazma becerilerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilebileceği söylenebilir.

Çalışmada akademik literatüre paralel olarak uygulama açısından da yazmanın ihmal edilmiş bir alan olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yazmaya ilişkin ulusal literatür incelendiğinde çalışmaların büyük ölçüde yazının kazanılma süreciyle ilgili olduğu (Arslan, 2012; Arslan ve İlgin, 2010; Ateş, Yıldırım ve Yıldız, 2010; Aytan, Güney ve Gün, 2010; Beyazıt, 2007; Coşkun ve Coşkun, 2012; Çetinkaya, Özdemir ve Özdemir, 2007; Duran ve Akyol, 2010; Erdoğan, 2012; Kadioğlu, 2012; Kırmızı ve Kasap, 2013; Şahin, 2012; Turan ve Akpınar, 2008; Yıldırım ve Ateş, 2010; Yıldız ve Ateş, 2010; Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009) görülmektedir. Uygulamaları mercek altına alan bu çalışmada da akademik literatüre benzer şekilde sınıflarda ilk yazmanın kazanılma sürecine ağırlık verilmekte, niteliği tartışılır olmakla birlikte yazmayla ilgili öğretim çalışmalarının ağırlıklı olarak birinci sınıf düzeyinde olduğu ve neredeyse bu sınıf düzeyi ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Öte yandan gözlem ve görüşmeler okuma ve matematikle karşılaştırıldığında yazmanın önem sırasının daha gerilerde olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Birinci sınıflardan itibaren Türkçe derslerinde matematik yapılmasına ve ikinci sınıftan itibaren öğrencilerin sınavlara hazırlanmasına ve dördüncü sınıflarda yazma çalışmalarının çoğunlukla ödevlerle değiştirilmesi ve sınava hazırlamaya yönelik çalışmaların 'Türkçe'nin yanı sıra beden eğitimi ve müzik gibi dersleri de kapsayacak şekilde genişlemesine yönelik gözlem ve görüşler yazmanın ihmal edilmiş bir alan olduğunun göstergelerindendir.

Yazma ya da yazılı anlatım biçimlerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların bulunmaması yazının bir ifade biçimi olarak değer görmediği şeklinde yorumlanabilir. Literatürün yazma becerilerinin geliştirilmesine, bunun önemine ve geliştirme biçimlerine yönelik ortaya koyduğu birikimin (Göksu, 2016; Tok ve Potur, 2015, Uyar, 2016) sadece araştırma metinleri içerisinde kalıp sınıflara yansımaması birçok soru ve sorunu akla getirmektedir. 'Öğretmenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesine verdikleri önem nedir? Öğretmenler yazmanın doğası, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem, teknik ve yazma güçlükleri gibi konularda ne kadar bilgi ve beceri sahibidirler? Hizmet öncesi ve hizmet içinde bu anlamda yeterli eğitim alabiliyorlar mı?' gibi sorular bu sürecin öğretmenle ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili boyutunu oluştururken; 'Yazma becerisini geliştirmeye yönelik geliştirilen ya da önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilirlikleri nasıldır? Bu yöntem ve tekniklerin yer aldığı çalışmaların uygulayıcılara ulaşma durumu nedir? Uygulama

basamak ve değerlendirme süreçleri iyi bir şekilde anlatılmış mıdır? Bu yöntem ve tekniklerin farklı grup ve çevrelere genelebilirlik durumu nedir?’ gibi sorular da yapılan çalışmaların akademik boyutlarıyla ilgilidir. Bu araştırma, yazma eğitimiyle ilişkin bilimsel literatürün sınıflara yansımada ilişkin kanıtlar sunmuştur. Bundan sonra yazma eğitimiyle ilgili akademik sahada bu çalışmaların neden sınıflara yansımada ve nasıl transfer edilebileceğine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır. Nitekim yazma eğitimi alanına özel bir durum olmasa da çeşitli araştırmalarla öğretmenlerin bilimsel çalışmaları takip etmekten ve bunları sınıflarından uygulamaktan uzak olduklarına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Örn., Ateş ve Yıldırım, 2015; Sarı, 2006)

Sınıf düzeyi değişmesine rağmen yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında yapılanlar farklılaşmamaktadır. Örneğin ilkököl dördüncü sınıf düzeyine kadar öğretmenler yazma sürecini genellikle yönerge ya da ödevlendirmelerle başlatmakta, öğrenciler bireysel olarak yazma çalışmalarını tamamlamakta ve kimi zaman soruların eşlik ettiği okuma çalışmalarıyla süreç tamamlanmaktadır. Yazılanlara ilişkin geribildirim şekli bile neredeyse hiç değişmemektedir. Sürece dayalı yazma çalışmaları yok denecek kadar azdır. Öğretime yönelik uygulamalar, işbirliğine ya da birlikte yazmaya yönelik çalışmalarsa adeta zaman kaybıdır. Oysa literatürde çalışılmış ve etkili olduğu yönünde sonuçlar ortaya konmuş, planlı yazma, 4+1 ve 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelleri, yaratıcı yazma gibi sürece dayalı yazma çalışmaları bulunmaktadır (örn, Bayat, 2014; Erdoğan, 2012; Maltepe, 2006; Karatay, 2013; Kaya, 2016; Özkara, 2007; Öztürk, 2007; Sever, 2013; Ülper, 2008). Bu tür çalışmaların sınıflarda gözlenememesinin pek çok nedeni olabilir. Bir öğretmen eğitimcisi olarak öğretmenlerin kendi tasarruflarının yanı sıra Türkiye’de öğrencilerin karşı karşıya kaldığı sınavların, öğretim programı ve bu programla ilgili materyallerin bu süreçte etkili olabileceğini düşünmekteyim. Nitekim bireylerin performans ve potansiyellerini ifade etmede yazılı anlatıma yer vermeyen, çoktan seçmeli sınavlara dayalı bir ölçme ve değerlendirme anlayışı yazıyı ya da yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çabalar doğurmayacaktır. Öte yandan yazma eğitimi ya da yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların yetersizliğinin önemli nedenlerinden birinin de öğretim sürecinde kullanılan materyaller olduğu düşünülmektedir. Öğretim setlerindeki yazmayla ilgili etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde yatay ve dikey olarak incelenirse bunların neredeyse hiç değişmediği görülecektir. Örneğin ikinci sınıfın başından sene sonuna kadar hangi yazma çalışmaları varsa dikey olarak üçüncü ve dördüncü sınıflarda da benzer çalışmalar söz konusudur. Bunların yanı sıra yukarıda ifade edildiği üzere meslek öncesi ve meslek içi öğretmen eğitim süreci ve bu sürecin bilimsel çalışmalarla desteklenip desteklenmediği hususları da sınıflarda gözlenen bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir.

## Kaynaklar

- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkököl yazma eğitimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem.
- Amundson, S. J., & Weil, M. (1996). Prewriting and handwriting skills. In J. Case-Smith, A.S. Allen, & P.N. Pratt (Eds.) *Occupational Therapy for Children* (pp.524-541). St, Louis, MI; Mosby-year book.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2829-2846.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-92.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama eğitimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 110-132.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6, 475-493.
- Ateş, S., Yıldırım, K. ve Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.



- Aytan, T., Güney, N. ve Gün, M. (2010). *İlköğretim birinci kademede bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (1111-1114) 20-22 Mayıs, Elazığ.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilköğretime yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 164-181.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berninger, V., & Graham, S. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review* 12, 11-25.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cahill, S. M. (2009). Where does handwriting fit in? Strategies to support academic achievement. *Intervention in School and Clinic*, 44, 223-228. <http://dx.doi.org/10.1177/1053451208328826>
- Çetinkaya, Ç., Özdemir, M. ve Özdemir, O. (2007). Bitişik eğik yazı yazmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin zorlandıkları harfler üzerine bir değerlendirme. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi*, Ankara.
- Coombs, S. J., and Smith, I. D. (2003). The Hawthorne effect: Is it a help or a hindrance in social science research? *Change: Transformations in Education*, 6, 97-111.
- Coşkun, E. (2007). Yazma Eğitimi, A. Kırkkılıç, H. Akyol (Edt.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. ve Coşkun H. (2012). İlköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 761-776.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.
- Dennis, J. L., & Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's handwriting legibility during different length writing tasks. *The American Journal of Occupational Therapy* 55, 171- 183.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-69.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 817-838.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: Examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 136-148. <http://dx.doi.org/10.1177/002221940303600206>
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 165, 93-103.
- Fernald, D. H., Coombs, L., DeAlaume, L., West, D., and Parnes, B. (2012). An assessment of the Hawthorne effect in practice-based research. *Journal of the American Board of Family Medicine*, 25, 83-86.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Göksu, E. (2016). *İlköğretim düzeyi yazma becerileri ile ilgili makalelerin ve lisansüstü tezlerin çok yönlü incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Graham, S. (2009/2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*, 20-27.
- Graham, S., & Harris, K. (2000 ). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994, *Educational Psychology Review*, 8, 7-87.
- Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S., & Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.

- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility. *Journal of Educational Research*, 92, 42–51.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620–633.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? a national survey. *Reading and Writing*, 21, 49–69.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Fink-Chorzempa, B. (2003). Primary grade teachers' instructional adaptations for weaker writers: a national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95, 279–293.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896.
- Graham, S., Weintraub, N., & Berninger, V. (2001). Which manuscript letters do primary grade children write legibly. *Journal of Educational Psychology*, 93, 488–497.
- Hamstra-Bletz, L. & Blöte, A. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities* 26, 689–699.
- Jones, D., & Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44–49.
- Kadioğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21–48). Ankara: Pegem.
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin bıkâye yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazu, H. ve Ersözlü, N. Z. (2006). Yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök.
- Kırmızı, F. S. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8, 1167–1186.
- Kotula, A. W., Aguilar, C. M., & Tivnan, T. (2014). *Developing a writing instruction observation protocol: Implications for practice, research, and policy*. Waltham, MA: Education Development Center, Inc.
- Lam, S. S. T., Au, R. K. C., Laung, H. W. H., & Li-Tsang, C. W. P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities* 32, 1745–1756. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.001>
- Li-Tsang, C. W. P., Au, R. K. C., Chan, M. H. Y., Chan, L. W. L., Lau, G. M. T., Lo, T. K., & Leung, H. W. H. (2011). Handwriting characteristics among secondary students with and without physical disabilities: A study with a computerized tool. *Research in Developmental Disabilities* 32, 207–216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2010.09.015>
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*, 132, 56–66.
- McHale, K., & Cermak, S. A. (1992). Fine motor activities in elementary school: preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy* 46, 898–892.
- Medwell, J., & Wray, D. (2007). Handwriting: What do we know and what do we need to know? *Literacy*, 41, 10–15. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00453.x>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Morgan, D. N., & Pytash, K. E. (2014). Preparing preservice teachers to become teachers of writing: A 20-year review of the research literature. *English Education*, 47(1), 6–37.
- Ness, M. (2006). *Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction*, Unpublished doctoral thesis, The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.11–27). New York, NY: Guilford
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin bıkâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, (pp. 3-31) New York, NY: Routhledge.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37, 168-179.
- Sarı, M. (Eylül 2006). Araştırmacı öğretmen: Öğretmenlerin bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (3), 847-887.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Tseng, M. H., & Cermak, S. H. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual - motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy*, 47, 919-926.
- Tseng, M. H., & Chow, S. M. K. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy* 54, 83-88.
- Tucha, O., Tucha, L., & Lange, K. W. (2008). Graphonomics, automaticity and handwriting assessment. *Literacy*, 42, 145-155. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00494.x>
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkökuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 121-138.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11, 2273-2294.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 11-30.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 75-88.

### Extended English Abstract

Writing, which is defined as a statement of thoughts, emotions, and knowledge in a writing form, is an important skill used by any individual during lifelong. Due to this fact, writing skill have drawn more attention from educators and researchers and a number of empiric and theoretical researches have been conducted on how to acquire and develop this skill. Given the literature related to writing and writing instruction, there are growing practical, empirical, and theoretical research exploring different parts of writing skill (Arslan, 2012; Aytan, Güney, & Gün, 2010; Beyazıt, 2007; Cahill, 2009; Edwards, 2003; Graham, 2010; Graham, Harris, & Fink, 2000; Karatay, 2013; Kotula, Aguilar, & Tivnan, 2014; Morgan & Pytash, 2014; Öztürk, 2007; Turan & Akpınar, 2008). The writing studies have included acquisition and development of writing skills, writing instruction, using effective strategies in writing instruction, monitoring and evaluation of writing skills, writing difficulties, diagnosis and remediation of writing difficulties, early childhood education, family and environmental factors, gender, socioeconomic status. All these scientific studies have revealed important results on cognitive and affective dimensions of writing skills (Amundson & Weil, 1996; Arslan & Ilgın, 2010; Ateş, Çetinkaya, & Yıldırım, 2014; Bayraktar, 2006; Coşkun & Coşkun, 2012; Duran & Akyol, 2010; Graham, Harris, & Mason, 2008; Graham, McKeown, Kihara, & Harris, 2012; Kadioğlu, 2012; Şahin, 2012; Ülper, 2008; Yıldız & Ateş, 2010). It is expected that all these studies and their findings on writing will provide more effective writing instruction when the scientific results are transferred into classroom settings. However, considering the literature relevant to writing, it is observed that there is a lack of research regarding how writing activities occur in classroom settings. That's why, the present research aimed to explore what sort of writing practices appear in classroom settings. This research employed

qualitative methods and identified the teachers' writing practices in their classrooms from the perspectives of the pre-service teachers. The data of the current research was obtained through nonparticipant structured observations and semi-structured focus group interviews.

The experienced elementary school classroom teachers were enrolled in the present study. The fourth-year students and their schools for student teaching experience course were chosen and the experienced teachers in these schools constituted the research sample. The convenient and criterion sampling techniques were used. All practices in the classrooms done by the experienced teachers were recorded by the fourth-year students as the observers during the student teaching experience course requirement. In the record sheets, detailed descriptions were made by the observers. In the analysis process, using the data obtained from the observations and interviews what sort of writing practices appeared in the classrooms was identified. The results showed that while there were the activities toward the acquisition of cursive slanted handwriting skills in the first semester of first-grade, the second semester of first-grade included the activities such as dictation, writing by looking as well as writing poem, story, and letter and completing a passage. Additionally, there were few writing activities including writing a summary. Beside this, writing activities started with model readings and instructions, and followed with the evaluation of the qualities of writing format during the writing process. Then, the writing activities ended with feedback and the reading what it was written. In the other grade levels, on the contrary, filing the handout sheets in the student's workbooks, free writing time, writing narrative and expository texts, writing poem, letter, memory, and composition appeared in the writing activities. In the upper grade levels, writing activities started with the teachers' instructions or the questions before the writing activity and followed with the completing the writing activity and the reading what it was written.

The overall results of the study showed that it was not seen any activity toward the development of writing skills. Whereas the grade level changed, the writing activities in the grade levels did not differentiate before the writing, during the writing and after the writing processes. The feedback given for writing activities almost was the same. Instead of providing feedback toward process, the feedback given by the students was the summative. Considering the literature related to writing, most of studies have focused on acquisition of writing skills rather than development of writing (Arslan, 2012; Ateş, Yıldırım, & Yıldız, 2010; Aytan, Güney, & Gün, 2010; Coşkun & Coşkun, 2012; Çetinkaya, Özdemir, & Özdemir, 2007; Duran & Akyol, 2010; Erdoğan, 2012; Kadioğlu, 2012; Kırmızı & Kasap, 2013; Şahin, 2012; Yıldırım & Ateş, 2010; Yıldız & Ateş, 2010; Yıldız, Yıldırım, & Ateş, 2009). It would be contended that the present study results also were consistent with previous studies.

Whereas it can be seen the importance of giving attention to development of writing skills in the scientific literature, (Göksu, 2016; Tok & Potur, 2015, Uyar, 2016) this knowledge and experience could not be transferred into classroom settings. Because of this, a few questions such as do teachers draw attention to development of writing skills? Do teachers have enough knowledge and efficacy on writing difficulties and writing strategies? What is the effectiveness of strategies on development of writing skills? How are scientific studies transmitted into practitioners comes to mind. The present research provided sufficient evidence that scientific literature concerning writing was not reflected into classroom environment. Thus, future research would focus on how results of scientific studies would be transferred into learning environments of students and the reasons why scientific research results would not be transferred into learning environments.